

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STRATÉGIES COMMUNICATIONNELLES UTILISÉES PAR
L'INTERVENANT D'AIDE AUX DEVOIRS POUVANT FAVORISER LE
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL
CHEZ L'ÉLÈVE DU 1^{er} CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
CATHERINE BEAUSÉJOUR ST-LAURENT

AVRIL 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout au long de mon parcours professionnel, j'ai côtoyé de jeunes enfants. Parfois de très près et parfois d'un peu plus loin. Ils sont malgré tout toujours restés au centre de ma pratique professionnelle ; comme moteur et comme source sans cesse renouvelée de questionnements. À la fin de mes études de 1^{er} cycle à l'UQAM, j'ai tout de suite entrepris d'intégrer cette passion à un travail de recherche en communication au 2^e cycle. Le présent travail de recherche m'a permis d'interroger le milieu scolaire primaire sous un angle encore rarement adopté, celui de la communication.

Pour m'avoir guidée dans cet ambitieux projet et pour ses connaissances sur le sujet, je tiens à remercier Mme Michèle-Isis Brouillet, ma directrice de recherche. Le soutien et l'accompagnement que tu m'as offert tout au long des 4 dernières années ont été précieux, je t'en remercie sincèrement. Je remercie également le département de communication de l'UQAM, ses professeurs et chargés de cours qui, depuis mon entrée à l'université à l'automne 2007, m'ont prodigué conseils et recommandations.

De l'organisme Je Passe Partout, je remercie grandement Marie-Lyne Brunet, directrice générale. Votre ouverture et votre disponibilité ont été les brèches qui ont permis à ce projet de se développer. Je souhaite aussi remercier toute l'équipe d'intervenantes de cet organisme de l'école St-Jean-Baptiste, votre apport a été d'une grande aide. À l'intervenante et aux enfants du groupe qu'il m'a été donné de rencontrer, merci pour votre participation au projet, pour votre authenticité et votre générosité.

Enfin, je tiens à remercier ma famille sans qui la poursuite de ces études n'aurait pas été possible. Merci à mes proches, à Olivier et à Marie-Eve d'avoir continué à vous intéresser à l'évolution de ma maîtrise, d'avoir été présents dans les moments de doute comme dans les petites victoires qui l'ont ponctuée. Merci à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à ce projet de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	X
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	1
1.1 L'éducation québécoise au primaire : programme éducatif.....	1
1.1.1 Devoirs : prolongement de l'activité scolaire	5
1.2 L'organisation communautaire	6
1.2.1 Les instances communautaires et l'apprentissage.....	7
1.3 Mission scolaire et objectifs communautaires	8
1.3.1 L'école : objectifs, effectifs et besoins	10
1.4 Le rôle de l'intervenant(e) d'aide aux devoirs	11
1.4.1 Apprentissage par compétences et aide aux devoirs.....	15
1.5. La communication interpersonnelle et les compétences d'ordre personnel et social	16
1.5.1 Les stratégies de communication interpersonnelle	17
1.5.2 Relation et communication entre l'élève et son intervenant(e) d'aide aux devoirs.....	18
1.6 Question de recherche.....	20
1.6.1 Objectifs principaux de la recherche.....	21
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	23
2.1 Changements éducatifs : implications et portée de l'adoption de l'apprentissage par compétences	23
2.1.1 L'élève et l'aide aux devoirs.....	27
2.1.2 La relation pédagogique.....	28
2.2 La communication interpersonnelle dans le contexte de l'aide aux devoirs.....	29
2.2.1 La communication interpersonnelle.....	31

2.2.2. Les apports théoriques de la communication interpersonnelle et les enjeux de la dynamique communicationnelle entre l'intervenant et les élèves.....	32
2.2.3 Des stratégies communicationnelles et relationnelles et des outils communicationnels pour une communication adaptée au contexte de l'aide aux devoirs.....	34
2.2.4 Les stratégies relationnelles	35
2.2.5 Les stratégies communicationnelles	37
2.4 Cadre conceptuel de la recherche.....	39
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	42
3.1 Posture épistémologique : approche qualitative.....	42
3.2. Rappel des dimensions à l'étude et stratégie de recherche choisie.....	43
3.3. Instruments d'investigation.....	45
3.3.1. L'observation participante	45
3.3.2. L'entretien semi-dirigé.....	46
3.3.3. Le journal de bord du chercheur	46
3.3.4. Les sujets de la recherche et l'accès au terrain	47
3.3.5 Démarche d'analyse des données	50
3.3.6. Crédibilité des résultats.....	51
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	53
4.1 Le terrain de recherche.....	54
4.1.1 Fonctionnement général des périodes d'aide aux devoirs	54
4.2 Présentation des résultats issus des observations participantes	57
4.2.1 Première période d'observation participante	57
4.2.2 Deuxième période d'observation participante	59
4.2.3 Troisième période d'observation participante	61
4.2.4 Synthèse des observations participantes	62
4.3 Entretiens semi-dirigés avec l'intervenante d'aide aux devoirs.....	66
4.3.1 Premier entretien avec l'intervenante	67

4.3.2 Second entretien avec l'intervenante	70
4.3.3 Troisième entretien avec l'intervenante.....	72
4.3.4 Synthèse des observations participantes	74
4.4 Interprétation des données recueillies selon les thèmes retenus	79
4.4.1 Stratégies identitaires et relationnelles.....	82
4.4.2 Stratégies communicationnelles.....	84
CHAPITRE V	88
CONCLUSION.....	88
ANNEXE A	
GUIDE POUR ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS.....	94
ANNEXE B	
MODÈLE DE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	95
ANNEXE C	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUJET MINEUR)	100
BIBLIOGRAPHIE.....	105

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Thèmes de la recherche.....	80

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Synthèse du service en soutien scolaire	14
2.1 Tableau détaillé d'un comparatif entre l'École traditionnelle et l'École nouvelle selon le point de vue des novateurs.....	26
4.1 Les systèmes d'émulation	65
4.2 Les interventions individualisées	66
4.3 Proximité entre l'intervenant et les élèves du groupe	76
4.4 Remise en question de ses pratiques	77
4.5 Expérience positive de sa pratique	78

RÉSUMÉ

Dans la poursuite de ce travail de recherche, nous souhaitons identifier les stratégies de communication interpersonnelle utilisées par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs qui peuvent favoriser le développement de la compétence personnelle et sociale des élèves du 1^{er} cycle du primaire. Nous tentons en premier lieu d'analyser la dynamique du groupe et les stratégies mises en place naturellement par l'intervenant d'aide aux devoirs. Ainsi, lors de périodes d'observation participante dans le groupe d'aide aux devoirs, nous tentons de relever les stratégies communicationnelles, les relations interpersonnelles, le fonctionnement général ainsi que les systèmes d'émulation mis en place par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs. Nous tentons également de sonder l'expérience vécue de l'intervenant par des entrevues plus en profondeur. Les stratégies dénotées lors de nos observations participantes mises en relation avec les réactions des élèves et le récit de pratique de l'intervenant(e) nous permettent de conclure sur leur effet dans cette étude de cas bien précise.

MOTS-CLÉS : communication interpersonnelle, aide aux devoirs, compétence personnelle et sociale

INTRODUCTION

Les activités d'aide aux devoirs sont depuis plusieurs années bien implantées dans le parcours scolaire de plusieurs élèves du primaire. Dans le contexte actuel d'apprentissage par compétences transversales (MEQ, 2006), la communication interpersonnelle est quant à elle maintenant partie prenante du développement de l'élève. Qu'en est-il donc de ces deux composantes, l'aide aux devoirs et la communication interpersonnelle, lorsqu'elles sont mises en relation ? C'est ce questionnement qui nous a guidés tout au long de cette étude exploratoire ; quelle place ont les communications interpersonnelles dans le développement scolaire et parascolaire de l'élève du 1er cycle du primaire ?

Dans un premier temps, un tour d'horizon nous a permis d'établir une problématique concernant le milieu de l'éducation, les programmes d'enseignement et de formation et l'évolution de l'école primaire au Québec dans les dernières années. Nous avons poursuivi notre démarche en tenant compte du fait que nous sommes dans un contexte d'apprentissage par compétences et que cela n'est pas sans influencer les membres des équipes-écoles. Les ressources communautaires ont également été présentées dans cette partie de la recherche puisque notre terrain de recherche sera fait en contexte d'aide aux devoirs communautaires. Nous nous sommes donc interrogés sur l'apparition de ces ressources dans le paysage scolaire québécois ainsi que sur les méthodes privilégiées par ces instances.

Lors du second chapitre de cette recherche, nous avons présenté les écrits sur les différentes dimensions à l'étude. Nous en sommes également arrivés à présenter les stratégies communicationnelles que nous avons choisi d'interroger sur le terrain. Nous y avons également vu les changements de conception de la fonction éducative ; les notions d'École Nouvelle et d'École Traditionnelle y ont été traitées en vue de

bien comprendre leurs différences. Suites à quoi, nous avons été à même de poser notre proposition de recherche.

Le troisième chapitre a eu pour objet la méthodologie de la recherche. Nous y avons présenté la posture épistémologique, la stratégie privilégiée, les instruments de collecte de données et finalement les moyens pris pour assurer la crédibilité des résultats de la recherche.

Quant au quatrième chapitre, il y a été question des données recueillies sur le terrain. Puisque ces données ont été récoltées en trois temps, nous les avons mises en relation avec les dimensions retenues pour la recherche afin de former notre cadre conceptuel. Les données ont ensuite été regroupées par thèmes abordés lors des observations participantes et des entretiens semi-dirigés avec l'intervenante d'aide aux devoirs.

En fin de parcours, la recherche a été conclue en dégageant des données recueillies l'influence que l'utilisation des stratégies identifiées précédemment a eue sur le développement des compétences d'ordre personnel et social des élèves du groupe.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons le contexte actuel dans lequel évolue l'éducation québécoise au primaire. Suites à quoi, nous exposons les diverses composantes propres au milieu scolaire et à celui de l'aide aux devoirs. D'ailleurs, l'aide aux devoirs est la situation étudiée comme terrain de la recherche. Enfin, nous mettrons en lumière comment l'intervenant(e) d'aide aux devoirs et ses interactions avec l'élève participent au développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du primaire.

1.1 L'éducation québécoise au primaire : programme éducatif

L'éducation au primaire foisonne de facettes intéressantes à étudier dans le cadre de travaux de recherche. En particulier depuis 2001, année où le programme de formation de l'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire du Ministère de l'Éducation a subi une importante réforme. S'il a fait l'objet d'une révision en 2006 afin de clarifier son contenu en tenant compte des commentaires émis par les acteurs du milieu scolaire, il reste centré sur les mêmes objectifs établis 5 ans plus tôt (MEQ, 2006).

Au Québec, la dernière réforme du système éducatif remonte aux années 60. Elle s'inscrivait dans les suites du rapport de la Commission Parent et visait essentiellement à démocratiser l'école. Quelques décennies plus tard, les portes de l'école sont effectivement ouvertes à tous, mais elle se heurte à des problématiques inédites en matière d'encadrement éducatif, de scolarisation et de formation. De toute évidence, la vie familiale, les relations sociales, les structures économiques, l'organisation du travail et la place de la technologie dans la vie quotidienne ont évolué ; l'individu doit aujourd'hui répondre à de nouvelles exigences personnelles et professionnelles (MEQ, 2006).

On souhaite, à travers les dernières réformes et révisions du programme scolaire actuel, que les apprentissages de l'élève forment un tout (Trottier, Bulletin du CRIFPE, 2006). La réforme scolaire de 2001 prévoit une approche alliant compétences générales et compétences transversales s'appuyant sur la politique de *L'école tout un programme* énoncée en 1997. Cette dernière vise à une réussite scolaire pour tous qui n'affecterait toutefois pas la qualité du programme enseigné (MEQ, 2006).

Plusieurs changements effectués dans cette réforme présentent une source de mouvance en comparaison avec le programme issu de la Commission Parent. Il semble que les changements effectués sont davantage de l'ordre de la rupture que de la continuité avec ce qui était en place auparavant (Tardif, 2001). Puisqu'en effet, les paradigmes de l'apprentissage et de l'enseignement s'entrechoquent davantage qu'ils ne se côtoient, dans cette dynamique de la réforme scolaire (Tardif, 2001).

L'école dite traditionnelle, celle que nous connaissions avant l'arrivée de l'approche par compétences, propose une toute autre façon de concevoir le rapport pédagogique en ce que :

L'élève y est considéré comme un être en devenir qu'il faut encadrer, soutenir, et à qui il faut enseigner. [...] Les tenants de cette école estiment que l'élève doit acquérir des connaissances qui lui sont transmises largement par l'enseignant. L'école n'est pas centrée sur lui, mais sur les attentes de la société envers lui (Boutin, 2012).

Nous sommes à même de comprendre qu'il s'agit là d'un changement de vision de ce que représente l'apprentissage. En effet, dans l'École Nouvelle, il ne s'agit plus seulement d'enseigner à l'élève à reproduire, le soir venu, dans ses devoirs, ce qui lui a été montré dans la journée. Il s'agit de l'accompagner vers son appropriation de ces savoirs (Boutin, 2012).

Le programme de formation dédié aux enseignants d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire actuel présente non seulement un changement de paradigme, mais aussi un changement dans la structuration des niveaux scolaires. En effet, l'enseignement primaire est maintenant découpé en trois cycles de deux ans. Ce changement est justifié par le fait que l'enseignement par développement de compétences exige un accompagnement plus soutenu que le seul enseignement des contenus scolaires (MEQ, 2003).

L'approche par compétence présentée dans le Programme de formation se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2006). Ces compétences visent au développement de 4 sphères éducationnelles, qui sont : la sphère intellectuelle, la sphère méthodologique, la sphère personnelle et sociale ainsi que la sphère de la communication (MEQ, 2003). L'apprentissage par compétences a donc vraisemblablement un impact sur la vision du monde de l'élève puisque c'est ce

contexte qu'il sera appelé à se développer (MEQ, 2006). En effet, il est entendu dans la réforme de 2001 que :

Le regard que chacun porte sur soi et autour de soi (...) dépend de multiples facteurs et subit de nombreuses influences. L'héritage génétique et le milieu familial, en premier lieu, marquent singulièrement la teneur de cette vision, sur les registres de l'affect et des modes d'appréhension de la réalité. Bien que les élèves y arrivent avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande (MEQ, 2006).

On peut donc comprendre que l'école et ses acteurs ont un rôle à jouer dans le développement de l'identité personnelle de l'élève. Ainsi, c'est à mesure qu'il suit son programme scolaire que l'élève sera amené à affirmer ses opinions et à reconnaître sa valeur et celle des autres (MEQ, 2006). Bien que la famille constitue le premier terreau social de l'élève, c'est dans un contexte d'apprentissage qu'il fait, pour la première fois, partie d'une société au sens large. Les établissements scolaires sont donc des lieux aux vocations multiples allant de l'éducation, la socialisation, les jeux, à l'autonomisation. C'est ainsi que les dimensions communicationnelle et relationnelle du développement de l'élève prennent davantage d'importance dans la formation académique.

Malgré ces changements fondamentaux, certaines traditions académiques restent en place. Effectivement, en vue de consolider les apprentissages, bon nombre d'enseignants remettent aux élèves des devoirs à faire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010). Selon des données de 2000-2001 de Statistiques Canada (2009), 80% des enseignants québécois donnent des devoirs à leurs élèves trois ou quatre fois par semaine. L'objectif poursuivi par ces devoirs est de favoriser la réussite scolaire de l'élève lorsque viendra le temps de répondre aux exigences purement académiques

(Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010). Cet aspect des devoirs mérite donc d'être approfondi.

1.1.1 Devoirs : prolongement de l'activité scolaire

Bien que les devoirs occupent une place dans la routine de l'élève, certains effets négatifs, tels que la perte d'intérêt envers l'école ou l'empiètement sur le temps familial, peuvent survenir (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010). Ainsi, l'effet engendré peut parfois être plus négatif que positif, lorsque la période des devoirs ne se déroule pas de manière optimale pour l'élève.

Hong, Milgram et Rowell (2004) constatent, quant à eux, que les résultats des élèves et leur attitude envers les devoirs sont meilleurs, et qu'ils sont plus motivés à les réaliser, lorsqu'ils peuvent travailler dans les conditions correspondant à leurs préférences concernant le lieu, le temps, l'environnement sonore ou lumineux et l'ordre d'exécution des tâches, mais également la présence ou non d'une figure d'autorité ainsi que le type de soutien qui leur est apporté. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010)

En effet, au cours des années 2005-2006 et 2006-2007, 15 à 18% des élèves du primaire ont bénéficié du programme *Aide aux Devoirs* mis en place par le Ministère de l'Éducation du Québec au printemps 2004. Agissant à titre de support académique, ce programme nommé plus haut vise à soutenir les établissements d'enseignement qui souhaitent offrir un service d'aide aux devoirs à leurs élèves en vue de maintenir leur intérêt envers l'école et à offrir des conditions, nommées plus haut, qui contribuent à favoriser les apprentissages (MELS, 2008).

L'activité des devoirs peut se tourner vers l'extérieur pour s'assurer d'être réalisée en rencontrant les objectifs fixés par l'équipe-école, l'organisme d'aide aux devoirs et la famille de l'élève (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010). Comme nous le verrons, l'aide aux devoirs est souvent offerte en partenariat avec des organismes communautaires.

Voyons maintenant comment ces organismes ont vu le jour dans notre société et le rôle qu'ils sont appelés à remplir. Nous verrons également comment l'activité d'aide aux devoirs, lorsqu'elle est menée dans un contexte communautaire, peut faciliter les apprentissages de l'élève.

1.2 L'organisation communautaire

L'organisation communautaire telle qu'on la connaît portait plutôt le nom d'animation sociale québécoise lorsqu'elle est née en 1963 au Conseil des œuvres de Montréal (Bourque, 1997). Premier courant de ce que nous appelons aujourd'hui l'action communautaire, l'animation sociale a eu cours jusqu'en 1971. De 1972 à 1980, la période de l'institutionnalisation a débuté avec la réforme de la santé et des services sociaux et la création des premiers CLSC (Bourque, 1997). Dans les années 1980, le Rapport Brunet sera particulièrement critique envers les organisations communautaires, ce qui créera une période de bouleversements et de crise identitaire pour l'action communautaire entre 1981 et 1987 (Bourque, 1997). Fondée en 1988, la fondation du Regroupement québécois des intervenant(e)s en actions communautaires en CLSC a marqué le passage « d'une position défensive de l'organisation communautaire à une position d'affirmation d'une identité définie » (Bourque D., 1997, p. 59-70).

Pour Doucet et Favreau (1991), l'organisation communautaire est une pratique sociale fondée sur le postulat voulant que les problèmes sociaux soient de nature collective et qu'ils doivent donc être résolus collectivement. Pour ces mêmes auteurs, l'organisation communautaire agit surtout au niveau des communautés locales en misant sur la résolution de problèmes causant des tensions dans ces mêmes communautés locales (Bourque, 1997).

Nous nous pencherons maintenant sur l'organisation communautaire de manière plus spécifique, c'est-à-dire en aide aux devoirs.

1.2.1 Les instances communautaires et l'apprentissage

L'aide aux devoirs est une forme de service complémentaire à la mission académique qui s'est multiplié à partir du début des années 1990 (Halpern, 2000 cité dans Bilodeau *et al*, 2007). En 2001, le Programme de soutien à l'école montréalaise du Ministère de l'Éducation du Québec s'est prononcé pour l'établissement de partenariats entre les milieux communautaires et institutionnels en misant, entre autres, sur des approches d'accompagnement scolaire, d'aide et de tutorat (Bilodeau *et al*, 2007).

Ainsi, le programme *Priorité Jeunesse*, mis sur pied en 1995 par la Direction de la Santé Publique, vise à guider les intervenant(e)s œuvrant au sein d'organisations communautaires qui offrent de l'aide aux devoirs aux jeunes de 6 à 25 ans. Ce programme a été mis sur pied en vue d'un développement sain et harmonieux de l'élève (Bilodeau *et al*, 2007). En 2006, neuf communautés montréalaises socioéconomiquement défavorisées de Montréal étaient desservies par ce programme

(Bilodeau et Bélanger, 2007), lequel soutient les mesures innovantes en matière d'aide aux devoirs et aux familles (Bilodeau *et al*, 2007).

L'activité d'aide aux devoirs et aux familles s'est ainsi implantée dans la mission de certains organismes d'actions communautaires québécois. Les objectifs de cette activité sont d'autonomiser les jeunes de 6 à 25 ans dans la poursuite de leur cheminement scolaire et de leur offrir des méthodes de travail (MELS, 2008). Les clientèles visées sont principalement celles des premier et deuxième cycles du primaire. L'activité d'aide aux devoirs agit également à titre préventif, car il n'y a pas nécessairement un problème d'apprentissage à résoudre chez l'utilisateur (MELS, 2008).

Le programme *Priorité Jeunesse*, mis sur pied par la Direction de la Santé Publique, pour sa part, tout en poursuivant les mêmes visées que le MELS, propose les quatre stratégies d'intervention suivantes : 1) le développement des compétences d'ordre personnel et social en milieu scolaire 2) l'accompagnement soutenu et intensif des jeunes vulnérables 3) le soutien familial et le développement des habiletés parentales et 4) la création d'environnements favorables à la santé (Bilodeau *et al*, 2007).

Ainsi, en offrant des activités d'aide aux devoirs, les organismes communautaires soutiennent la mission scolaire et contribuent au développement des compétences disciplinaires et transversales des élèves (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010).

1.3 Mission scolaire et objectifs communautaires

La mission scolaire élaborée dans le programme de formation au préscolaire et d'enseignement au primaire prévoit le développement de quatre sphères

éducationnelles regroupant différentes compétences. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement à la sphère du personnel et du social (MEQ, 2003).

Les compétences d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elles touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide (MEQ, 2006).

Le programme de formation du MEQ soutient d'une part que l'école a son rôle à jouer pour aider l'élève à se définir comme personne et reconnaît d'autre part que la structuration de l'identité débute très tôt dans la vie de l'élève et que l'établissement scolaire doit y participer (MEQ, 2006).

Dans le même sens, le programme *Priorité Jeunesse* met de l'avant la promotion des compétences sociales à l'école (Bilodeau et Bélanger, 2007). Un guide réalisé en 1999 par la Direction de la Santé Publique, en collaboration avec le Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des décrocheurs scolaires potentiels et réels de l'île de Montréal (ROCIDEC) est utilisé à titre de référence par l'ensemble des organismes œuvrant dans l'aide aux familles et aux devoirs. « L'intervention y est définie comme un accompagnement intensif et soutenu des jeunes, dans une relation privilégiée et éducative, visant le développement des compétences personnelles et sociales (...) » (Bilodeau et Bélanger, 2007, p. 18).

Il apparaît ainsi que les deux instances, scolaire et communautaire, cherchent à rencontrer des objectifs analogues. Puisqu'en effet, le programme de formation au préscolaire et d'enseignement au primaire (MEQ, 2006) prévoit le développement de

la sphère du personnel et du social dans son programme d'apprentissage par compétence. Le programme *Priorité Jeunesse* (Direction de la Santé Publique, 1995) quant à lui, vise la croissance des compétences d'ordre personnel et social dans son guide de référence pour les organismes communautaires en aide aux devoirs. Il faut voir à présent de quelles façons ces objectifs communs pourront être atteints dans un travail conjoint des deux instances.

1.3.1 L'école : objectifs, effectifs et besoins

Certains contextes socio-économiques peuvent entraver le développement des prédispositions cognitives, sociales et émotionnelles nécessaires à l'apprentissage scolaire de l'élève (Bilodeau et Bélanger, 2007).

Les écoles des quartiers défavorisés font donc face au défi de revoir les pratiques régulières d'éducation afin de développer des solutions adaptées au contexte de l'enfant (...). Ce qui engendre des défis organisationnels importants pour l'école (...) Or, *ce* défi (...) commande des ressources humaines, professionnelles et financières que l'école, seule, se trouve difficilement en mesure de réunir (Bilodeau et Bélanger, 2007).

C'est en reconnaissant cette réalité propre à l'institution scolaire que le Ministère de l'Éducation du Québec en 2001-2002, dans son Programme de soutien à l'école montréalaise reconnaît que la complexité des facteurs entourant l'apprentissage et la persévérance scolaire commande que l'on intervienne à plusieurs niveaux simultanément en mettant à contribution l'ensemble des acteurs pouvant participer à l'amélioration de la situation en travaillant de concert (MEQ, 2001).

Ainsi, à travers l'activité d'aide aux devoirs, le milieu communautaire occupe une place privilégiée entre l'école et la famille (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010). Car il s'agit d'une aide qui va au-delà de la simple surveillance, mais qui n'est pas pour autant de l'enseignement en tant que tel (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010). Enfin, il importe de savoir que l'accompagnement individuel dont l'élève bénéficie en aide aux devoirs agit sur sa motivation et sur son engagement scolaire, mais aussi sur son estime de soi et son goût d'apprendre (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010).

Voyons maintenant comment les intervenant(e)s, à travers leur communication et avec les élèves de leur groupe peuvent influencer ces derniers dans le développement de leurs compétences d'ordre personnel et social.

1.4 Le rôle de l'intervenant(e) d'aide aux devoirs

Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport juge que des services d'aide doivent être offerts à l'élève en vue de l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans la recherche de solutions face aux difficultés rencontrées (MELS, 2008). Ainsi, l'aide aux devoirs communautaire a été mise en place dans le même mouvement que la réforme du programme d'éducation au préscolaire et de l'enseignement au primaire du MEQ en 2006.

À titre d'exemple, l'organisme communautaire Je Passe Partout, qui offre un soutien à la famille et un soutien scolaire, est situé dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve de Montréal. Son énoncé de mission, tiré du site internet de l'organisation (www.jepassepartout.org) est d'« Aider les jeunes du quartier Hochelaga-

Maisonneuve à échapper à la pauvreté en favorisant la réussite scolaire au moyen d'un service d'aide aux devoirs à l'école et d'un accompagnement à leurs parents au moment de la période d'étude à la maison, et cela, dans un contexte de partenariat avec l'école, le CLSC et le milieu communautaire »

Cet organisme communautaire est dirigé par un conseil d'administration formé d'environ dix membres ayant diverses expériences professionnelles ou ayant utilisé les services de l'organisme antérieurement (Bilodeau *et al*, 2007). L'équipe de cet organisme communautaire, sous la responsabilité de la Directrice, est composée d'un superviseur du programme de soutien scolaire, lequel est chargé de diriger les cinq coordonnatrices d'équipe dans les cinq écoles du territoire couvert par l'organisme (Bilodeau *et al*, 2007).

Je Passe Partout vise donc à se structurer en fonction des besoins des élèves présents dans les groupes de ses intervenant(e)s. Les intervenant(e)s sont 6 par établissement scolaire et ils ont chacun un groupe d'élèves qui sont dans le même niveau scolaire (Bilodeau *et al*, 2007). Les écoles primaires desservies par l'organisme sont les suivantes : Baril, Hochelaga, Notre-Dame-de-L'Assomption, St-Jean-Batiste-de-la-Salle, St-Nom-de-Jésus et l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve (www.jepassepartout.org). D'autres services sont également offerts par Je Passe Partout tels que l'accompagnement parental à domicile et le programme ordinateur visant à offrir un support dans les activités pédagogiques nécessitant l'utilisation de l'informatique (Bilodeau *et al*, 2007). Au total l'organisme compte environ 30 intervenant(e)s qui se rendent dans les points de service nommés ci-dessus 4 après-midis par semaine pour effectuer de l'aide aux devoirs auprès de leur groupe (Bilodeau *et al*, 2007).

Ainsi, les intervenant(e)s se concentrent presque exclusivement sur leurs ateliers d'études dirigées et d'aide à domicile (Bilodeau *et al*, 2007). Il est également important de savoir que (les coordonnateur(trice)s ont mentionné encourager (...) une approche adoptant les principes de la réforme de l'éducation, c'est-à-dire que les intervenant(e)s suivent le même groupe d'élève durant deux ans, soit un cycle du primaire) l'équipe de Je Passe Partout privilégie une stratégie en accord avec les clauses de la réforme scolaire de 2001. Entre autres, les intervenant(e)s évoluent avec le même groupe d'élèves pendant une période biennale, pour s'aligner à la décision du MEQ d'unir les niveaux par cycle de deux années scolaires (Bilodeau *et al*, 2007). Le tableau synthèse suivant provient du site internet de l'organisation (www.jepassepartout.org). Il a pour but de résumer les tâches et le service de soutien scolaire offert par les intervenant(e)s d'aide aux devoirs et nous permet de mieux comprendre le rôle des intervenant(e)s de l'organisation. Suite à la lecture de ce tableau, nous verrons les liens qui sont à faire entre l'aide aux devoirs et l'apprentissage par compétences dans un contexte communautaire.

Tableau I-1 Synthèse du service en soutien scolaire

Objectifs visés	<p>Rendre les enfants plus autonomes et responsables à l'égard de leurs travaux scolaires.</p> <p>Aider les enfants à développer une attitude positive face à l'école.</p>
L'approche	L'approche utilisée à Je Passe Partout met l'accent sur les forces et les réussites des enfants et qui valorise leurs acquis.
Les activités réalisées	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers de devoirs-leçons à l'école, après les heures de classe, 4 jours par semaine, de la mi-octobre à la fin-mai. - Environ 30 groupes d'études sont formés. Il est à noter que le ratio moniteurs-enfants est suffisamment bas pour permettre aux moniteurs de développer une relation significative avec chaque enfant et d'accorder une attention à la démarche de chacun.
La clientèle visée	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants (environ 260) fréquentant l'une des cinq écoles primaires suivantes : Baril, Hochelaga, Notre-Dame-de-L'Assomption, St-Jean-Batiste-de-la-Salle, St-Nom-de-Jésus ou l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve. - Les enfants sont généralement référés par leurs professeurs et répondent à l'un des critères de sélection suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Ils rencontrent des difficultés à faire leurs devoirs ; - Ils sont à risque d'échec scolaire ; - Ils n'ont pas à la maison les conditions matérielles adéquates pour faire leurs devoirs ; - Ils manquent d'un soutien de la part de leurs parents.
Les moyens d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Grilles d'évaluation et systèmes d'émulation utilisés dans plusieurs groupes d'études pour aider les élèves à acquérir certaines habiletés académiques et pour renforcer leur estime de soi. - Rencontres régulières entre le moniteur d'études et l'enseignant au sujet du cheminement de l'enfant. - Questionnaires d'identification des besoins et d'évaluation distribués aux enseignants en début d'année, à la mi-année et parfois à la fin de l'année. - Échanges d'informations avec chacun des parents des enfants inscrits aux ateliers (3 fois l'an). - Réunions hebdomadaires de tous les moniteurs. - Rapport annuel par école et global pour l'organisme.

Avec le tableau précédent à l'appui, nous identifions certaines dimensions qui sont partagées par l'école et l'aide aux devoirs communautaire. Ainsi, l'enseignant comme l'intervenant(e) d'aide aux devoirs tentent d'agir sur la motivation et l'engagement scolaires de l'élève, d'agir également sur son estime de soi et son goût d'apprendre, et mettent l'accent sur les forces et les réussites des élèves ayant pour effet de valoriser leurs acquis. De plus, le tableau ci-dessus démontre bien que l'activité d'aide aux devoirs a pour but d'aider les élèves à développer une attitude positive face à l'école. Nous verrons dans la prochaine section comment l'aide aux devoirs telle que définie jusqu'ici s'inscrit dans la même approche que l'apprentissage par compétences. Tel que le tableau ci-dessus le démontre, l'accent est mis sur les forces et les réussites de l'élève, comme suggéré par l'approche par compétences mise de l'avant par le MELS en 2008.

1.4.1 Apprentissage par compétences et aide aux devoirs

L'apprentissage par compétences proposé par le MELS (MELS, 2008) est non seulement souhaité en milieu scolaire, mais aussi dans les pratiques communautaires d'aide aux devoirs. En effet, les différents objectifs poursuivis par le milieu communautaire et le milieu scolaire s'imbriquent maintenant les uns aux autres. Les objectifs académiques de l'aide aux devoirs sont d'accompagner l'élève dans la révision des notions apprises à l'école dans la journée. Les pratiques d'aide aux devoirs peuvent aussi être le véhicule par lequel sont consolidées les compétences d'ordre personnel et social relatives à la mission éducative (Rioux, 2012). En effet,

L'intervention est définie comme un accompagnement intensif et soutenu des jeunes, dans une relation privilégiée et éducative, visant le développement des

compétences personnelles et sociales et des compétences instrumentales (...) liées à la réussite scolaire. (Bilodeau et Bélanger, 2007)

Il est donc possible d'affirmer que l'intervenant(e) contribue au développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève. Voyons à présent comment il peut y contribuer à travers sa communication interpersonnelle avec l'élève, en situation d'aide aux devoirs dans un contexte d'apprentissage par compétences.

1.5. La communication interpersonnelle et les compétences d'ordre personnel et social

La compétence d'ordre personnel et social selon le MEQ (2006) vise à « l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec les valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence ». De la même façon que le programme Priorité Jeunesse (DSP, 1995) vise à ce que la relation établie entre l'élève et son intervenant(e) d'aide aux devoirs aide ce dernier dans le développement, entre autres, de compétences d'ordre personnel et social (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010).

On peut reconnaître que parmi les compétences d'ordre personnel et social, se retrouve la communication interpersonnelle puisque l'évaluation de cette compétence par les enseignants s'intéresse à ce que l'ouverture de l'élève à ce qui est extérieur à lui soit plus grande (MEQ, 2006). De plus, le programme Priorité Jeunesse reconnaît également la dimension importante pour l'élève d'ajuster sa communication en fonction de la réaction des destinataires ainsi que de reconnaître les stratégies utilisées et de pouvoir les réutiliser au besoin (MEQ, 2006).

Voyons maintenant plus particulièrement les stratégies de communication interpersonnelle qui peuvent outiller l'élève dans ses interactions avec ses pairs ainsi que dans le développement de ses compétences personnelles et sociales.

1.5.1 Les stratégies de communication interpersonnelle

Tel que le définissent Marc et Picard, les stratégies communicationnelles sont mises en place au moyen « d'un comportement stratégique adopté en fonction d'un but à atteindre » (Marc et Picard, 2008, p. 93). Saint-Arnaud soutient que tout comportement, verbal ou non, est un instrument qui permet au sujet de produire un effet immédiat sur son interlocuteur (Saint-Arnaud, 2003). En effet, ce qui motive le sujet dans l'établissement de ses comportements, c'est le gain ou la satisfaction qu'il y trouve (Marc et Picard, 2008). Parmi ces gains, les auteurs de « Relations et communications interpersonnelles » notent le besoin de reconnaissance, d'échange et de soutien social ressenti par quiconque participe à un échange interpersonnel (Marc et Picard, 2008).

Ces auteurs considèrent que la communication interpersonnelle peut paraître comme première par rapport à la construction de la personnalité en ce qu'elle constitue le contexte dans lequel cette dernière peut se développer (Marc et Picard, 2008). En effet, selon eux, il n'y a pas d'antériorité de la conscience sur la communication et par conséquent, la conscience de soi prend forme à partir de l'acte communicationnel avec l'autre (Marc et Picard 2008).

Ainsi, le premier modèle de la communication présenté dans les travaux de Shannon et Weaver en 1949 est rapidement apparu incomplet en ce qu'il met en scène des sujets sans vécu social, qui ne sont définis que par leur rôle d'émetteur ou de récepteur (Marc et Picard, 2008). Or, les différents modèles de la communication reconnaîtront plus tard qu'« un acte de communication se présente comme un système complexe, dynamique, producteur de sens et porteur d'enjeux pour les interlocuteurs, aux finalités multiples (...) » (Marc et Picard, 2008, p. 70).

Nous verrons plus en détail dans le prochain chapitre les stratégies que peuvent utiliser les intervenant(e)s d'aide aux devoirs et comment celles-ci peuvent aider au développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève. Enfin, il est important de considérer que « la communication comporte une particularité : pour communiquer, il faut être en relation avec quelqu'un ; les stratégies qu'on y élabore doivent donc tenir compte de l'autre et de ses objectifs (...) » (Marc et Picard, 2008, p. 97).

1.5.2 Relation et communication entre l'élève et son intervenant(e) d'aide aux devoirs

La relation qui unit l'intervenant(e) et l'élève est complexe et plurielle en ce que :

Les pratiques socioaffectives sont également centrées sur le développement d'une gamme d'habiletés sociales, ces pratiques pouvant être parfois conjuguées à des interventions visant à agir sur les comportements à améliorer. Donc, il ne s'agit pas de simple gestion de comportement, les intervenant(e)s saisissant ces occasions pour faire réfléchir les élèves et faire en sorte que de nouvelles habiletés sociales émergent. (Bilodeau *et al*, 2007)

Le développement des compétences d'ordre personnel et social mis de l'avant par le programme Priorité Jeunesse, servant aux intervenant(e)s d'aide aux devoirs (Direction de la Santé Publique, 1995), accorde une place de choix aux pratiques communicationnelles de l'intervenant(e). En effet pour tout le personnel intervenant de Je Passe Partout, ces pratiques constituent un des leviers importants permettant d'influencer le cheminement scolaire des élèves (Bilodeau *et al*, 2007).) « De la même façon, les coordonnatrices et les intervenantes accordent une place importante au développement des habiletés de communication, notamment aux façons adéquates d'exprimer les émotions négatives, telle la colère ». En effet, les professionnels actifs dans ces organismes accordent une place prépondérante au suivi de l'évolution des aptitudes communicationnelles au cours des séances d'aide aux devoirs, particulièrement la gestion du stress et des tensions lors de l'interaction de l'élève avec son auditoire (Bilodeau *et al*, 2007). Il s'agit donc pour l'intervenant(e) de participer à ce que de nouvelles habiletés sociales émergent à travers les communications et relations qui prennent place dans la situation d'apprentissage qu'est l'aide aux devoirs.

C'est ainsi que nous sommes à même de constater que les stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs occupent un rôle probant dans le développement des compétences d'ordre personnel et social tel qu'entendu par le MEQ (2006) et par le programme Priorité Jeunesses (Direction de la Santé Publique, 1995). Toutefois, les stratégies utilisées par l'intervenant(e) ne peuvent pas être les mêmes d'un élève à l'autre. Les intervenant(e)s doivent donc s'adapter à l'élève et à la relation qui les unit (Bilodeau *et al*, 2007).

Après avoir fait ce tour d'horizon de la situation de l'éducation préscolaire au primaire québécois, de l'évolution de l'action communautaire, de l'implantation des

organismes d'aide aux devoirs dans notre société et de la relation entre l'intervenant(e) et les élèves qui composent son groupe d'aide aux devoirs, voyons quelle question nous pouvons dégager.

1.6 Question de recherche

En regardant de plus près les liens tissés entre les écoles primaires et les organismes communautaires, nous sommes à même de comprendre que les deux travaillent ensemble vers l'atteindre un objectif commun : le développement des compétences d'ordre personnel et social des élèves du préscolaire et du primaire. Ainsi, l'observation et l'analyse des stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs nous permettent d'explorer la place de la relation entre l'élève et l'intervenant(e) quant à son rôle dans le développement de l'élève. Nous verrons ces différentes stratégies communicationnelles et relationnelles plus en détail dans le prochain chapitre et pourrons plus tard constater lesquelles peuvent permettre le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève. La question de recherche que nous dégageons est la suivante : quelles stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs favorisent le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du 1^{er} cycle du primaire ?

Pour tenter de trouver des éléments de réponse à ces questions, nous approfondirons certaines notions vues précédemment au cours du prochain chapitre. Cela nous permettra de positionner notre recherche dans son cadre référentiel en vue de lui offrir des bases solides pour les étapes à venir.

1.6.1 Objectifs principaux de la recherche

Pour faire suite à la formulation de la question qui guide notre recherche, nous sommes en mesure d'identifier les objectifs que nous poursuivons :

Objectif général :

- À travers l'observation d'un groupe d'aide aux devoirs formé d'un(e) intervenant(e) et d'élèves du 1^{er} cycle du primaire, nous voulons analyser les stratégies de communication interpersonnelles utilisées par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs qui favorisent le développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève.

Objectifs spécifiques :

- Décrire les stratégies de communication interpersonnelles utilisées par l'intervenant(e) auprès d'élèves, en contextes d'aide aux devoirs ;
- Analyser les stratégies de communication interpersonnelles en regard des compétences personnelles et sociales à développer chez les élèves tel que proposées et définies dans le programme de formation au préscolaire et d'enseignement au primaire du MEQ (2006) et le programme Priorité Jeunesse (DSP, 1995) servant de guide aux intervenant(e)s communautaires en aide aux devoirs.

Enfin, cette recherche s'inscrit dans le domaine de la communication sociale en ce qu'elle s'intéresse aux stratégies de communication interpersonnelles utilisées pour

favoriser le développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève, dans le contexte d'une aide aux devoirs offerte par une ressource du communautaire en collaboration avec le milieu scolaire. Nous reconnaissons par ce fait l'aspect multidimensionnel, pluriel et interdisciplinaire du champ d'étude de la communication.

Dans le prochain chapitre, nous approfondissons les différentes composantes théoriques qui donnent des assises à notre recherche et nous présentons un cadre conceptuel pour aborder le terrain de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

La recherche que nous entendons mener comporte diverses composantes. Sommairement présentées dans la problématique, il importe de les regarder plus en détail dans le présent chapitre. Plusieurs thèmes seront à garder en tête tout au long du rapport de recherche ; le rôle de l'intervenant d'aide aux devoirs dans un contexte d'apprentissage par compétences, les stratégies de communication, ainsi que le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du 1^{er} cycle du primaire. Les thèmes cités plus haut se chevaucheront et le processus de recherche formera ainsi un parcours itératif où les 3 thèmes interagiront entre eux.

2.1 Changements éducatifs : implications et portée de l'adoption de l'apprentissage par compétences

Le contexte d'apprentissage québécois a subi des changements fondamentaux lorsqu'en 2006, une réforme du programme éducatif est venue modifier les manières d'enseigner d'une part et d'apprendre d'autre part. Nous pouvons maintenant percevoir que les implications de ces changements éducatifs sont multiples et qu'elles sont bien réelles. En effet, c'est au quotidien que l'élève est amené à vivre ces changements dans ses apprentissages. En outre, l'adoption de l'apprentissage par compétences a soulevé un vif débat au Québec en réponse à la mise en place de la réforme du ministère. Puis, après avoir milité pour l'imposition de cette approche, le Ministère de l'Éducation québécois a quelque peu fait marche arrière sous la pression

des associations d'enseignants et de certains responsables de commissions scolaire (Boutin, 2012). Comme Gérald Boutin le note dans *La Guerre des écoles* (2012), les opinions diffèrent encore dans les milieux scolaire et parascolaire en ce qui concerne la fonction pédagogique. Les uns y voient une fonction de développement de compétences, menée principalement par l'élève qui est lui-même guidé par les enseignants et les ressources parascolaires. Tandis que les autres, de manière plus traditionnelle, y voient plutôt une fonction de transmission des connaissances partant de l'enseignant et allant vers l'élève.

Dans un apprentissage par compétences, la notion d'apprentissage authentique de Carl Rogers (1961) s'apparente davantage à la vision du champ des connaissances voulant que l'élève les acquière par lui-même.

J'entends par apprentissage authentique une formation visant non seulement l'acquisition de savoirs, mais également une évolution profonde du comportement de l'apprenant (Rogers 1961). L'apprentissage authentique, comme l'apprentissage par compétences, implique que l'enseignant accepte l'élève tel qu'il est et qu'il lui accorde une place de choix dans son propre cheminement, ce qui en fait un apprentissage hautement expérientiel (Roger, 1961). Cette position ne voit pas l'élève comme un réceptacle qui se fait remplir de notions transmises par l'enseignant ou l'intervenant(e). L'élève est plutôt vu comme étant actif dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences. La définition que donne l'auteur de *La Guerre des écoles* (2012) à l'École nouvelle convient d'être utilisée, dans le contexte de notre recherche, pour désigner l'école où l'enseignement suit une approche par compétences (MEQ 2006). Puisqu'en effet, tel que nous l'avons vu plus haut, la réforme scolaire préconise le respect du rythme de l'élève, le travail en

groupe, l'auto-évaluation et la vision de l'enseignant comme un accompagnateur (Boutin, 2012). Sachons également que :

Les tenants de l'École nouvelle se réclament aujourd'hui en large partie du socioconstructivisme, un bras du constructivisme dont L. S. Vygotsky (1896-1934) demeure le chef de file aux yeux de plusieurs disciples, et de l'approche par compétences (Boutin, 2012).

Ainsi, s'entrechoquent encore, dans les milieux scolaire et parascolaire, les concepts d'une École nouvelle et d'une École traditionnelle. Pour mieux comprendre la portée des changements instaurés par la réforme, voyons un tableau comparatif, proposé par Gérald Boutin en 2012, de l'École traditionnelle et de l'École nouvelle.

Tableau II-1 Tableau détaillé d'un comparatif entre l'École traditionnelle et l'École nouvelle
selon le point de vue des novateurs

	École traditionnelle	École nouvelle
Conception de l'enfant ou de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est considéré comme une cire molle à façonner, un vase à remplir - L'élève a peu de valeur aux yeux de l'adulte - L'élève est d'abord jugé selon son intelligence 	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève a des besoins, une énergie créatrice (allusion à la plante : vitalisme) - L'élève a sa valeur propre - L'élève est traité selon ses affects et son niveau de développement
Buts visés par l'école	<ul style="list-style-type: none"> - L'École traditionnelle vise à léguer aux générations actuelles les acquis des générations antérieures - Former un élève à partir d'un schéma établi - Transmettre des valeurs objectives - Préparer un citoyen soumis aux attentes de la société 	<ul style="list-style-type: none"> - L'École nouvelle veut permettre à l'élève de développer ses forces et de faire ses apprentissages lui-même - Laisser l'élève se former par lui-même en ne lui imposant qu'un minimum de contraintes - Favoriser le développement des valeurs subjectives de l'élève - Former un citoyen critique, ouvert sur le monde
Rôle de l'enseignant	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseigne, dirige, transmet des connaissances - Se donne comme un modèle à imiter - Montre à l'élève le chemin à suivre vers la vérité - Exige de l'élève un travail solitaire - Recourt au dressage et favorise la compétition 	<p>Le maître :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accompagne, conseille - Se voit comme une personne ressource - Met l'enfant au centre de l'action et l'incite à créer ses propres valeurs - Aménage le milieu selon les intérêts de l'enfant - Fournit à l'élève l'occasion d'apprendre par lui-même au lieu d'enseigner
Relation maître-élève	Le maître impose son point de vue, refuse la relation interpersonnelle et prétend détenir seul le savoir	Le maître pratique une approche non directive : il n'impose rien, se tient à l'écoute et suggère au besoin
Programme scolaire (matière enseignée)	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme scolaire est établi à partir de critères externes - Éduquer en agissant sur l'enfant - Pédagogie de l'effort et de l'imitation - Encyclopédisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme scolaire s'appuie sur les besoins de l'élève - Pédagogie de la découverte et de la construction des connaissances - Pragmatisme : prioriser les savoirs nécessaires

2.1.1 L'élève et l'aide aux devoirs

Les élèves qui suivent les activités d'aide aux devoirs dispensées par l'organisme communautaire Je passe partout, répondent à des critères sur lesquels se sont entendus l'équipe-école et ledit organisme. D'abord, les écoles desservies sont les suivantes : Baril, Hochelaga, Notre-Dame-de-L'Assomption, St-Jean-Batiste-de-la-Salle, St-Nom-de-Jésus et l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve, toutes situées dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. « Les enfants sont généralement référés par leurs professeurs et répondent à l'un des critères de sélection suivants : ils rencontrent des difficultés à faire leurs devoirs ; ils sont à risque d'échec scolaire ; ils n'ont pas à la maison les conditions matérielles adéquates pour faire leurs devoirs ; ils manquent d'un soutien de la part de leurs parents » (jepassepartout.org, 2012).

En utilisant une approche qui met davantage l'accent sur les forces et les réussites de l'élève, les intervenants d'aide aux devoirs de cette ressource communautaire octroient à la relation intervenant-élève une place de choix. Puisqu'en effet, « il est à noter que le ratio moniteurs-enfants est suffisamment bas pour permettre aux moniteurs de développer une relation significative avec chaque enfant et d'accorder une attention à la démarche de chacun » (jepassepartout.org, 2012).

Il est également important de noter les réalités propres au quartier avec lesquelles doit composer l'organisme qui nous intéresse. En effet, selon les données du recensement 2006 du CSSS Lucille-Teasdale, couvrant les quartiers Mercier-Ouest, Hochelaga-Maisonneuve et Rosemont, 42% des familles vivant sur le territoire d'Hochelaga-Maisonneuve sont monoparentales. Ce pourcentage est près de 10% plus élevé que

celui des familles monoparentales pour l'île de Montréal (DSP 2006, CSSS Lucille-Teasdale). Pour ce même quartier, la proportion d'élèves de moins de 6 ans vivant sous le seuil de la pauvreté oscille entre 60 et 78% (DSP, 2006, CSSS Lucille-Teasdale). Ainsi, la pratique d'aide aux devoirs proposée par Je passe partout tente de répondre à ce que dit Marc-André Deniger, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, à Lisa-Marie Gervais dans *Le Devoir* en 2012 : « quand un jeune commence l'école, l'inégalité qui est sociale se transforme en inégalité scolaire. La « valeur » de l'élève s'installe très tôt et il va se construire à partir de cette valeur qu'on lui accorde » (*Le Devoir*, 22 décembre 2012).

Il est important de garder en tête, dans la présente recherche, ce contexte ponctué d'inégalités scolaires et sociales dans lequel pratiquent les intervenants d'aide aux devoirs de l'organisme communautaire Je passe partout. Sachant cela, voyons maintenant de quelles manières les stratégies communicationnelles utilisées par ces intervenants peuvent favoriser le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du 1^{er} cycle.

2.1.2 La relation pédagogique

Tel que nous l'avons vu au chapitre précédent, l'accompagnement scolaire a aussi intégré les changements de la réforme du MEQ de 2006. En effet, l'intervenant(e) d'aide aux devoirs est davantage dans une dynamique d'accompagnement lors de ses activités avec l'élève. Au contraire d'une activité centrée uniquement sur l'accomplissement de la tâche donnée par l'enseignant, l'intervenant(e) d'aide aux devoirs a un rôle plus complet qui implique maintenant aussi le développement de compétences d'ordre personnel et social (Bilodeau et Bélanger, 2007). La relation

avec l'élève se situe au cœur de la fonction pédagogique puisqu'elle en détermine d'une part les objectifs à atteindre et d'autre part les moyens pour y arriver (Boutin, 2012). De plus, dans un apprentissage par compétences, la relation qu'entretient l'élève avec l'enseignant et l'intervenant(e) d'aide aux devoirs, dans le cas qui nous intéresse, n'en est plus une qui soit verticale. En effet, le rôle de l'intervenant(e) est maintenant celui d'accompagnateur. Ce nouveau rôle d'accompagnateur est cohérent avec la vision de l'apprentissage promue par le MEQ (2001) où l'élève est le principal artisan de ses apprentissages et où le rôle du personnel scolaire ou parascolaire demeure de l'observer, de l'encourager et de lui donner les outils nécessaires à l'enrichissement de ses apprentissages (MEQ, 2001).

Il est à noter que l'enseignant, et l'équipe-école ont eux aussi des compétences à mettre en place dans leur gestion d'un groupe d'élèves (MEQ, 2001). En effet, savoir mettre en place un fonctionnement collectif harmonieux dans le groupe est clairement indiqué comme une compétence essentielle pour l'enseignant ou l'intervenant(e) d'aide aux devoirs dans le document nommé *La Formation à l'enseignement*, les orientations et les compétences professionnelles publié par le MEQ en 2001. La communication interpersonnelle entre l'enseignant ou l'intervenant(e) d'aide aux devoirs est identifiée comme un des piliers du développement des compétences de l'élève en situation d'apprentissage.

2.2 La communication interpersonnelle dans le contexte de l'aide aux devoirs

Tel qu'abordé plus tôt, la vision socioconstructiviste mise de l'avant par la réforme de l'apprentissage par compétences a accordé une nouvelle place à l'environnement social dans le développement de l'élève. En effet, on perçoit maintenant que l'élève

peut accomplir davantage en étant guidé par une personne ressource que s'il se voit donner une consigne à accomplir seul (Vygotsky, 1978). Les compétences des élèves pourraient être assimilées à leurs réactivités face à certaines situations, évaluées sur la base de l'appropriation des outils d'apprentissage mis à leur disposition.

L'approche par compétence est ainsi devenue la référence des responsables de programmes, lesquels présentent cette approche en lien avec le constructivisme (Boutin, 2012). Jean Piaget, dans ses nombreux travaux sur l'apprentissage, a développé le constructivisme en réaction au béhaviorisme (Watson, Pavlov) qu'il jugeait trop limitatif. Le socioconstructivisme, proposé entre autres par Lev Vygostky dans *Pensée et langage* en 1934, met quant à lui en lumière certaines insuffisances du constructivisme. En effet, pour Vygostky, c'est l'apprentissage qui guide le développement de l'élève, tandis que pour Piaget, le développement précède l'apprentissage (Boutin, 2012). Ainsi, dans une vision socioconstructiviste de l'apprentissage, telle que l'apprentissage par compétences, la place accordée à l'environnement social devient centrale. Le MEQ, en 2006 soutenait même que les compétences à développer chez les élèves devaient être promues par tout le personnel de l'école, incluant ses ressources parascolaires. Il apparaît donc que l'environnement social prend pour l'élève une dimension nouvelle qui s'intègre à ses relations interpersonnelles et à ses apprentissages :

Le processus social, grâce à la communication qu'il rend possible chez ceux qui y sont engagés, provoque l'apparition dans la nature d'un ensemble de nouveaux objets, lesquels sont fonction de leur relation avec ce processus (c'est-à-dire des objets de sens commun). (Mead, 1963)

Ceci étant, voyons maintenant plus en détail comment la communication interpersonnelle a son rôle à jouer dans le développement spécifique des compétences

d'ordre personnel et social. Nous le définirons d'abord selon les concepts retenus et l'appliquerons ensuite au contexte qui nous intéresse ici, l'aide aux devoirs.

2.2.1 La communication interpersonnelle

Dans la recherche qui nous intéresse, la communication en place est autant symbolique qu'opératoire (Marc et Picard, 2008). C'est-à-dire que dans le même mouvement, l'élève cherche à obtenir des informations et des connaissances relatives à son activité d'aide aux devoirs et il cherche à se sentir reconnu, nommé et valorisé dans ses communications. La communication symbolique implique en effet un processus identitaire ; l'actualisation de l'image de soi. Tel que vu précédemment, le développement des compétences d'ordre personnel et social fait partie d'un processus de construction identitaire (MEQ, 2006). Pour sa part, la communication opératoire reste essentielle aux interactions de l'élève avec son intervenant(e) ; le désir d'acquérir une connaissance ou d'obtenir une information est inhérent à leurs échanges (Marc et Picard, 2008).

Également, pour entretenir une communication qui prenne en considération les besoins des deux partis impliqués, l'intervenant(e) doit s'interroger quant à ses intentions de départ (St-Arnaud, 1995). Puisqu'en effet, tel que nous l'indique Yves St-Arnaud dans son ouvrage *L'interaction professionnelle*, il existe plusieurs fonctions à un système de communication : une fonction d'information, une fonction de facilitation, une fonction de réception et une fonction d'entretien (St-Arnaud, 1995). La communication entre l'intervenant(e) et l'élève, dans le cas qui nous intéresse pour la présente recherche, implique donc que l'émetteur passe par différents canaux pour s'adresser à son interlocuteur. Ces canaux, reliés aux fonctions

de la communication nommées précédemment, atteindront deux domaines chez l'interlocuteur : le domaine des émotions et celui de la pensée (St-Arnaud, 1995). L'intervenant(e) pour être efficace dans ses communications avec l'élève doit donc s'adresser à l'élève et au groupe d'élèves en gardant en tête les intentions qui ont guidé la communication pour atteindre ses objectifs sans perdre de vue ceux de son interlocuteur (St-Arnaud, 1995).

Puisqu'il existe plusieurs risques à entrer en relation avec autrui, notamment relatifs à l'identité personnelle, il existe des outils communicationnels utiles à qui veut échanger de façon harmonieuse et respectueuse des limites de l'autre (Marc et Picard, 2008). En ce qui a trait aux relations interpersonnelles, il apparaît important de se demander si le regard que l'on porte sur nous-même n'est-il pas influencé par la vision que nos pairs ont de nous (Mead, 1963). En effet, notre démarche suit la prémisse selon laquelle le sujet ne communique plus à proprement dit ; il participe à une communication.

Voyons donc de plus près les stratégies communicationnelles, d'une part identitaires et d'autre part relationnelles, qui peuvent être utilisées par les sujets communicants.

2.2.2. Les apports théoriques de la communication interpersonnelle et les enjeux de la dynamique communicationnelle entre l'intervenant et les élèves

Une relation suffisamment investie par deux personnes qui s'y impliquent devient porteuse d'enjeux. En effet, selon Edmond Marc et Dominique Picard, la communication peut se faire dans le but d'atteindre des objectifs propres à chacun des partis impliqués et ces buts peuvent être différents pour chacun d'eux (Marc et

Picard, 2008). En outre, chacune des personnes cherche, à travers la relation, une ou plusieurs façons de satisfaire certains besoins, motivations et à atteindre certains buts (Marc et Picard, 2008). Ce sont ces enjeux qui font non seulement de la relation un processus dynamique, mais qui constituent également la base de la communication ainsi que son évolution.

Les enjeux peuvent d'abord être de nature identitaire c'est-à-dire que l'acte communicationnel peut devenir une occasion d'actualiser l'immuable image de soi nous caractérisant pour la voir acceptée par l'autre. Il faut donc reconnaître que lorsque l'élève entre en communication avec son intervenant(e) d'aide aux devoirs, il tente de réassurer l'image qu'il se fait de lui-même, de la rendre positive, et que l'inverse est aussi vrai. C'est ainsi que l'estime de soi représente l'un des éléments de premier ordre du développement identitaire. En effet, elle sert à guider les élèves dans le développement de leur vie sociale et intellectuelle (Duclos, 2004).

Les enjeux sont également territoriaux, puisque :

Lorsqu'on s'engage dans un acte de communication, on autorise tacitement son partenaire à se rapprocher physiquement et psychologiquement de soi ; en lui parlant, on lui livre un peu de ses opinions ou de ses émotions ; il est possible aussi qu'on lui donne accès à un espace intime (...) ou à une possession personnelle (...). Un autre enjeu important de la communication réside donc dans le fait (...) d'ouvrir à l'autre son espace personnel lorsqu'on souhaite le contact et en même temps d'en préserver l'accès. (Marc et Picard, 2008)

Il est également important de noter la part de risque qu'implique la communication interpersonnelle. Effectivement, le degré de familiarité entre protagonistes d'un acte communicationnel permet de fixer des frontières en termes d'attitude, de rapport et d'attentes. Gardons également en tête que, tel que nous l'avons vu un peu plus tôt, les prédispositions sociales de l'élève peuvent influencer sa manière d'entrer en relation. En effet :

L'être humain, d'un bout à l'autre de sa vie, est organisé en groupements à base géographique ou historique : la famille, la classe, le village ou le quartier, la nation. Un être humain est ainsi constamment un organisme, un moi, et un membre d'une société (...) (Erickson, 1959).

En résumé, les enjeux liés à la communication interpersonnelle peuvent être identitaires et ils peuvent également être territoriaux (Marc et Picard, 2008). Marc et Picard dans leur ouvrage *Relation et communications interpersonnelles* de 2008 proposent également des stratégies qui peuvent être utilisées pour faire face à ces enjeux.

2.2.3 Des stratégies communicationnelles et relationnelles et des outils communicationnels pour une communication adaptée au contexte de l'aide aux devoirs

La communication interpersonnelle peut être engagée dans différentes stratégies, nous les verrons en détail plus loin. Voyons d'abord comment la communication interpersonnelle peut être vue sous une perspective stratégique. Selon Marc et Picard, « avoir un comportement stratégique c'est adopter des attitudes et des comportements en fonction d'un but à atteindre » (Marc et Picard, 2008, p. 92). Tel qu'établi plus haut, la situation d'aide aux devoirs comporte deux facettes ; l'une est symbolique tandis que l'autre, opératoire, est plutôt axée sur la tâche à accomplir. Cela fait également écho au fait que les compétences d'ordre personnel et social comprennent des dimensions tant socioaffectives que celles liées à l'acquisition de connaissances.

Cependant, ce qui motive la relation, en dehors des buts opératoires, ce sont les gains que peut y faire le participant, soutiennent Marc et Picard. Ces gains peuvent être relatifs à la satisfaction des besoins de contacts avec les autres, à la satisfaction de pulsions, à la valorisation de soi ou encore, au besoin de reconnaissance, d'échange et de soutien social (Marc et Picard, 2008). Les compétences d'ordre personnel et social peuvent quant à elles, être associées au besoin d'échange et de soutien social. Puisque ces compétences comprennent le développement et l'affirmation de l'identité tant personnelle que collective de l'élève (MEQ, 2006).

Voyons maintenant les stratégies communicationnelles qui nous sont proposées pour ensuite être en mesure de déterminer lesquelles semblent le plus indiquées dans le développement des compétences d'ordre personnel et social chez un élève en situation d'aide aux devoirs avec un intervenant(e) communautaire.

2.2.4 Les stratégies relationnelles

Puisque les enjeux identitaires, que nous avons abordés plus tôt, sont pour ainsi dire inhérents à toute communication interpersonnelle, l'individu tente de présenter des facettes de lui qui favorisent sa confiance en soi et sa valorisation à ses yeux et aux yeux d'autrui (Marc et Picard, 2008). C'est-à-dire qu'il utilise des stratégies pour arriver à atteindre ses objectifs.

Ainsi, des stratégies relationnelles sont également mises de l'avant dans la communication interpersonnelle, puisque pour communiquer, il faut entrer en relation avec autrui. Ces relations peuvent être très différentes les unes des autres, mais quoi qu'il en soit les approches qui y sont adoptées doivent nécessairement inclure l'autre

ainsi que ses attentes. C'est donc ainsi que coopération et émulation peuvent alterner dans une même relation ; chacun des membres de la relation a des objectifs à atteindre et il doit tantôt collaborer avec l'autre pour les atteindre et tantôt être en compétition avec l'autre pour garder ses buts au premier plan de la relation (Marc et Picard, 2008). Également, comme mentionnées plus haut, les différentes fonctions de la communication doivent être en lien avec les intentions de départ de l'émetteur (St-Arnaud, 1995). Comme le décrit le MEQ dans son programme de formation au primaire, la coopération est d'ailleurs une des compétences transversales qui sera observée puis évaluée chez l'élève du primaire (MEQ, 2006).

La théorie des jeux d'abord élaborée par le mathématicien J. Von Neumann et l'économiste O. Morgenstern pour résoudre certains problèmes mathématiques a par la suite été utilisée dans les relations interpersonnelles (Marc et Picard, 2008). Selon cette théorie, deux types d'interactions ou jeux sont impliqués dans tout échange stratégique, à savoir des jeux à somme nulle et non nulle. Pour les jeux à somme nulle, la communication s'apparente davantage à la compétition abordée plus tôt : chaque interlocuteur tente de l'emporter sur l'autre et ainsi, un rapport de forces s'installe dans la relation, annulant toute chance de collaboration (Marc et Picard, 2008). Les jeux à somme non nulle ne sous-tendent pas qu'il y ait un gagnant et un perdant dans la relation. Les échanges communicationnels se font alors sur un mode coopératif ou chaque participant laisse à l'autre la place qu'il aimerait lui aussi recevoir (Marc et Picard, 2008).

On peut penser que la relation teintée de rapports de force que sous-tendent les jeux à somme nulle s'apparente à la relation présente à l'École traditionnelle (Boutin, 2012). Tandis que pour l'École nouvelle, l'acteur scolaire interagit davantage en collaboration et préconise le respect de l'avancée de l'élève, l'interaction avec ses

pairs et sa capacité d'autocritique (Boutin, 2012). Les intervenant(e)s de Je passe partout s'assurent également, dans l'utilisation des stratégies communicationnelles, de la présence d'une entente tacite incitante à traiter son alter ego tel qu'on souhaiterait qu'il interagisse avec nous, comme énoncé dans la description des pratiques de l'organisme par Bilodeau *et al.* en 2007.

2.2.5 Les stratégies communicationnelles

Les auteurs de Relations et communication interpersonnelles identifient également quatre stratégies communicationnelles: les stratégies de reconnaissance et de confirmation qui ont pour objectif de démontrer que l'on reconnaît l'identité de chacun; les stratégies de prévention et de protection qui ont pour but de minimiser ou de prévenir les risques inhérents à certaines situations relationnelles; les stratégies de réparation qui ont pour objectif d'annuler toute atteinte ou toute incursion faite à autrui; et enfin, les stratégies d'équilibrage qui obligent chaque participant ayant reçu une marque de reconnaissance de son identité à manifester un intérêt compensatoire à l'autre participant.

Maintenant que les stratégies d'Edmond Marc et de Dominique Picard ont été vues en détail, voyons d'autres outils communicationnels, pertinents à connaître dans le cadre de la présente recherche.

Certains outils communicationnels ont également été portés à notre attention. Regardons-les peu plus en profondeur pour être à même de juger ensuite de la pertinence de leur utilisation dans la relation entre l'intervenant(e) et l'élève dans l'optique de favoriser le développement de ses compétences d'ordre personnel et

social. La méthode communicationnelle introduite par Marshall B. Rosenberg nous donne à voir plus que les manières habituelles d'interagir. Les prémisses de l'auteur veulent que nous soyons plus habitués à envenimer un conflit qu'à le désamorcer (Rosenberg, 1999). Certains mots, attitudes ou comportements sont ainsi à éviter lorsque l'intention est de voir l'échange communicationnel comme un moyen plutôt que comme une fin en soi. Il est important de comprendre ladite méthode dans toute sa portée et pour cela, l'auteur nous expose divers présupposés relationnels auxquels il répond par la non-violence communicationnelle. Soutenant que l'humain est bienveillant de nature, l'auteur pose la communication comme possible entrave à cette bienveillance naturelle. Ainsi, les jugements moralisateurs, les comparaisons, les refus de la responsabilité face à nos propos sont tous des formes de communication dite aliénante (Rosenberg, 1999).

Jacques Salomé (1991) a quant à lui élaboré une charte de vie relationnelle dans les milieux d'apprentissage. Ce code de vie interpersonnel indique l'importance de ne pas associer à tort la personne et son comportement et de bien distinguer ce qu'il est et qu'il fait (Salomé, 1991). Nous entendons par cet énoncé que l'élève peut facilement être assimilable à ses actions, dans un contexte d'aide aux devoirs, de surcroît. En effet, la relation qui se développe entre l'intervenant(e) et l'élève est construite autour du noyau dur que représente l'apprentissage. Cela peut entraîner une dévitalisation et une stérilisation de la relation (Salomé, 1991) en ce sens que les actions posées ou non par l'élève représente souvent un critère d'évaluation pour l'intervenant(e).

Il est donc important que la relation soit respectueuse de l'identité de l'élève ainsi que de celle de l'intervenant(e) tout en gardant en tête les objectifs poursuivis par chacun dans l'établissement de cette relation. L'intervenant(e) doit effectivement faire face à

une double dynamique dans ses communications avec l'élève. Puisqu'en effet, la dimension d'aide et la dimension académique se côtoient tout au long de leurs échanges.

Voyons enfin comment ces stratégies, ces enjeux et ces outils peuvent s'inscrire dans le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève en situation d'aide aux devoirs.

2.4 Cadre conceptuel de la recherche

En terminant ce chapitre, nous spécifions le cadre conceptuel qui nous guidera pour la suite de la recherche.

Cadre conceptuel de la recherche :

Un rappel de l'objectif de la recherche et des dimensions privilégiées au départ pour amorcer la recherche.

Objectif :

Identifier les stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs afin d'explorer la place de la relation entre l'élève et l'intervenant(e) quant à son rôle dans le développement de l'élève.

Dimensions de départ pour aborder la recherche :

Dimension des objectifs de formation

- Favoriser la motivation et l'engagement scolaire de l'élève, mais aussi son estime de soi et son goût d'apprendre (MEQ, 2010).
- Rendre les élèves plus autonomes et responsables à l'égard de leurs travaux scolaires et les aider à développer une attitude positive face à l'école (site internet de Passe-partout).
- Mettre l'accent sur les forces et les réussites des élèves et valoriser leurs acquis (site internet de Passe-partout).

Dimension de la relation entre l'intervenante et les élèves

- L'interaction quotidienne avec les élèves, les besoins de l'accompagnatrice et ceux des élèves en classe et les stratégies de communication utilisées pour répondre aux objectifs de formation.

Dimensions complémentaires pour aborder le terrain de la recherche :

À la suite de la recension des écrits, nous campons ces dimensions initiales dans un cadre conceptuel plus large où la communication interpersonnelle est centrale. Ce cadre repose sur une perspective écosystémique de la communication interpersonnelle, c'est-à-dire, que « l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'informations depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par un modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela F J., 1989, p. 115). Ainsi, dans toute interaction, les partenaires (émetteur et récepteur) ont des effets l'un sur l'autre et également sur l'évolution de la relation qui émerge entre eux. (Brouillet, 2000 ; Cormier, 1995 ; Marc et Picard, 2008). Cette vision dynamique de l'interaction est le lieu d'expression possible de différentes sortes de stratégies (écoute active, reformulation, empathie et feedbacks (Rosenberg, St-Arnaud, Salomé). Ainsi, nous pourrions mieux comprendre la portée qu'elles peuvent avoir sur le développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève.

Nous verrons dans le prochain chapitre le fonctionnement opératoire de notre recherche et de quelles manières nous nous y prendrons pour répondre à notre question de départ. Nous anticipons que certaines stratégies mettront en évidence toute la dynamique relationnelle de la triade élève, groupe et intervenant(e). Enfin, lors de l'interprétation de nos résultats, nous pourrons dégager certaines de ces stratégies, qui auront été observées et en analyser la portée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le précédent chapitre, nous avons mis en lumière des dimensions théoriques et conceptuelles qui nous offrent l'angle avec lequel nous aborderons le terrain. Nous en sommes maintenant à explorer les dimensions pratiques et méthodologiques de notre recherche. Dès lors que nous annonçons notre posture épistémologique, nous exposons la stratégie et les outils d'investigation que nous utiliserons pour la recherche. Nous ferons une analyse thématique à partir des thèmes observés sur le terrain de recherche. Nous consignons ces thèmes en les rassemblant par thèmes généraux et en y associant les faits observés. Suites à quoi, nous pourrions parler plus en profondeur des critères qui assurent la crédibilité de la recherche ainsi que des dimensions éthiques.

3.1 Posture épistémologique : approche qualitative

La posture épistémologique que nous avons choisie place le sujet de la recherche, ainsi que le sens qu'il accorde à ses propres actions, au centre des préoccupations de la recherche. C'est également une démarche de proximité ; nous entendons par proximité que le chercheur vise à s'approcher au plus près de l'expérience vécue par l'intervenante dans son rapport in situ avec le groupe d'élèves d'aide aux devoirs. C'est l'intériorité du sujet que nous cherchons à capter (Mucchielli, 1996).

Pour répondre à notre objectif de recherche qui vise à dégager les stratégies de communication que peut utiliser l'intervenant(e) d'aide aux devoirs pour le développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève en situation d'apprentissage, nous choisissons d'utiliser le récit de vie. Pour préciser notre stratégie, nous parlerons de récit de pratique, puisqu'il est davantage question de la pratique professionnelle des sujets que d'un événement personnel. En 1997, et de manière très générale, Daniel Bertaux nous dit qu'il y a récit de vie dès qu'un individu fait part à une autre personne, d'un épisode quelconque de son vécu.

De manière plus précise « le récit de vie en sciences sociales résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur (...) demande à une personne ci-après dénommée « sujet », de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue » (Bertaux, 1997, p.6). Ainsi, l'expérience relatée porte sur un épisode de la pratique quotidienne de l'intervenante en milieu de travail et fournit également des éléments de compréhension de la réalité sociale telle qu'interprétée par le sujet (Lalivé D'Épinay, 1985). En évitant de nous y rendre pour aller vérifier une hypothèse préconçue, nous croyons que notre rapport avec les participants en a été plus authentique et que cela a servi nos intentions de départ.

3.2 Rappel des dimensions à l'étude et stratégie de recherche choisie

Les dimensions faisant l'objet d'étude pour cette recherche sont toutes deux annoncées dans le titre que porte le projet. La première dimension à l'étude est relative aux stratégies communicationnelles qui peuvent être utilisées par l'intervenant(e) d'aide aux devoirs dans ses échanges avec les élèves qui composent son groupe. En somme, Edmond Marc et Dominique Picard ont présenté 4

stratégies dans leur ouvrage de 1997: « les stratégies de reconnaissance et de confirmation qui ont pour objectif de démontrer notre reconnaissance de l'identité de chacun; les stratégies de prévention et de protection qui ont pour but de minimiser ou de prévenir les risques inhérents à certaines situations relationnelles; les stratégies de réparation qui ont pour objectif d'annuler toute atteinte ou toute incursion faite à autrui; et enfin, les stratégies d'équilibrage qui obligent chaque participant ayant reçu une marque de reconnaissance de son identité à manifester un intérêt compensatoire à l'autre participant (Marc et Picard, 2008, p. 101-102) ». Ces stratégies communicationnelles sont autant de possibilités pouvant prendre place dans les échanges entre l'intervenant et les élèves du groupe d'aide aux devoirs. Il ne faut pas non plus omettre de prendre en considération les intentions de départ (St-Arnaud, 1995). Puisque ces dernières doivent être au centre des communications mises de l'avant par l'intervenant(e) pour en arriver à une communication efficace et prenant en considération le volet affectif et le volet de la pensée de l'interlocuteur (St-Arnaud, 1995).

La seconde dimension à l'étude pour cette recherche est relative au développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève en situation d'aide aux devoirs. Rappelons que les compétences d'ordre personnel et social selon le MEQ s'attardent à l'émergence chez l'élève d'une expertise sociale qui sous-tende des qualités allant de l'affirmation personnelle dans le respect d'autrui à l'ouverture à la diversité ainsi qu'à la non-violence. Les pratiques de l'organisme d'aide aux devoirs que nous avons retenu pour le terrain de la présente recherche sont tout à fait en lien avec l'importance accordée aux compétences d'ordre personnel et social présentes dans le programme du Ministère de l'Éducation en 2006. La place de choix accordée au développement de ces compétences à travers des pratiques socioaffectives lors des activités d'aide aux devoirs de l'organisme communautaire Je passe partout

coïncident avec celle présente dans le programme de formation élaboré par le MEQ en 2006.

3.3 Instruments d'investigation

Dans la section qui suit, nous présenterons les différents instruments que nous avons prisés sur le terrain de recherche. Ces instruments sont différents selon les différentes étapes d'investigation du terrain de la recherche.

3.3.1 L'observation participante

Tel que le mentionne Winkin (1996), l'observation participante est une immersion dans la quotidienneté des sujets observés. Ce que nous avons observé, ce sont les communications entre l'intervenant(e) et les élèves de son groupe ; de quelle manière l'intervenant(e) s'adresse-t-elle au groupe, quelles stratégies communicationnelles (Marc et Picard, 2008) pouvons-nous dénoter dans ses interactions avec les élèves, quelles relations découlent des échanges entre l'intervenant(e) et les élèves de son groupe ? Il est à préciser que le type d'observation participante que nous avons privilégié est ouvert, au contraire de couvert ou infiltré (Boutin, 1997). Les sujets sont ainsi tout à fait conscients qu'ils font l'objet d'une observation. Le défi pour le chercheur en observation participante réside ainsi dans le fait de s'intégrer dans le groupe à tel point qu'il n'en change pas l'essence (Soulé, 2007).

3.3.2 L'entretien semi-dirigé

Le second outil que nous avons mis de l'avant est l'entretien semi-dirigé. Celui-ci n'a impliqué que la présence de l'intervenant(e) et a été composé de questions ouvertes. Lors des 3 rencontres individuelles, en dehors des périodes d'observation participante, l'intervenant(e) et la chercheuse ont échangé sur différents aspects de la pratique d'aide aux devoirs de l'intervenant(e). Tel que le mentionne Gérald Boutin en 1997, le niveau de directivité qu'utilise le chercheur pendant son entretien doit être en continuité avec ses intentions. En effet, dans l'entretien non-directif, l'expert propose au sujet un thème lui laisse amplement la liberté de s'exprimer à ce propos (Boutin, 1997). Les thèmes donnés étaient donc ouverts, bien que tous en lien avec la pratique d'aide aux devoirs de l'intervenant(e) (voir Annexe A). Puisque ce type d'entretien comporte des risques quant à l'éloignement du sujet de recherche, lié au facteur émotionnel que sous-tend le vécu du sujet interviewé, il nous a incombé de tenter de contourner ces risques pour mener à bien les entretiens (Boutin, 1997). Ainsi le rôle de l'interviewer consiste surtout à agir comme facilitateur de l'expression des sentiments et des idées du sujet (Boutin, 1997). Lors de la préparation précédant les entretiens, nous nous sommes assurés de garder en tête les thèmes à aborder pour répondre à la question de recherche, tout en conservant nos intentions d'ouverture et de souplesse face aux sujets participant à la recherche.

3.3.3 Le journal de bord du chercheur

Enfin, nous avons choisi d'utiliser le journal de bord comme instrument de collecte de données tout au long de la période terrain de la recherche. Tel que le souligne

Mucchielli en 1996 le journal de bord est un document accessoire important en ce qui a trait aux données recueillies sur le terrain. Pour la tenue de notre journal de bord, nous avons utilisé les types de notes relatés par Colette Baribeau en 2005, provenant des travaux de Deslauriers (1991) : notes descriptives, notes méthodologiques ainsi que notes théoriques. Les notes descriptives nous ont servi à rassembler nos propres pensées, sentiments et impressions (Baribeau, 2005). Les notes méthodologiques représentent en quelque sorte l'historique des différentes opérations entreprises, prévues, ainsi que les problématiques rencontrées et les solutions proposées. Enfin, les données théoriques ont servi à démontrer la quête de logique et de rationalité des analyses et conclusions du chercheur. Lors de la transcription des données observées dans le journal de bord, nous avons gardé en tête que cet instrument sert en quelque sorte de moyen de s'assurer de l'authenticité interne et externe des données recueillies

3.3.4 Les sujets de la recherche et l'accès au terrain

Comme mentionné tout au long de cet exercice, la recherche a comporté deux types de sujets ; d'une part, les élèves composant le groupe d'aide aux devoirs et d'autre part, l'intervenant(e) d'aide aux devoirs qui supervise le groupe.

D'abord, voyons comment se forme le groupe d'élèves qui participent aux activités d'aide aux devoirs. Nous avons choisi de nous intéresser aux élèves du 1^{er} cycle du primaire, puisque nous trouvons intéressant d'observer de quelle manière leur jeune âge leur permet de communiquer dans un contexte d'apprentissage. Pour ce faire, nous mettrons de l'avant une analyse par thèmes qui auront émergé de nos observations participantes. Nous procéderons donc à la détermination des éléments

significativement observés et ensuite à leur catégorisation (Mucchielli, 1996). Les élèves qui suivent les activités d'aide aux devoirs dispensées par les intervenant(e)s de l'organisme communautaire Je passe partout, répondent à des critères sur lesquels se sont entendus l'équipe-école et ledit organisme. D'abord, rappelons que les écoles desservies sont les suivantes : Baril, Hochelaga, Notre-Dame-de-L'Assomption, St-Jean-Batiste-de-la-Salle, St-Nom-de-Jésus et l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve, toutes situées dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Les élèves sont généralement référés à l'organisme par leurs enseignants soit parce qu'ils rencontrent des difficultés à faire leurs devoirs, parce qu'ils risquent l'échec ou encore, parce l'environnement familial ne leur offre pas les conditions adéquates pour faire leurs devoirs (jepassepartout.org, 2012). Il est également important de noter les réalités propres au quartier de l'organisme : selon les données du recensement de 2006 du CSSS Lucille-Teasdale 42% des familles vivant sur le territoire d'Hochelaga-Maisonneuve sont monoparentales. Ce pourcentage est près de 10% plus élevé que celui des familles monoparentales pour l'île de Montréal (DSP, 2006, CSSS Lucille-Teasdale). Pour ce même quartier, la proportion d'élèves de moins de 6 ans vivant sous le seuil de la pauvreté oscille entre 60 et 78% (DSP, 2006, CSSS Lucille-Teasdale). Il est important de noter que le groupe d'élèves est suivi tout au long de l'année scolaire par la même intervenant(e). Les périodes sont de 15h10 à 16h25 à raison de 4 rencontres par semaine.

Maintenant, voyons de quelle manière la pratique de l'intervenant(e) d'aide aux devoirs est organisée. L'organisme d'aide aux devoirs pour lequel travaille l'intervenant(e) vise à se structurer en fonction des besoins de ses intervenant(e)s, qui sont au nombre de 6 par établissement scolaire. D'autres services sont également offerts par Je Passe Partout tels que l'accompagnement parental à domicile et le programme ordinateur visant à offrir un support dans les activités pédagogiques nécessitant l'utilisation de l'informatique (Bilodeau *et al*, 2007). Il est important de

souligner que l'intervenant(e) d'aide aux devoirs, lors de ses activités de soutien aux familles à domicile, ne se rend pas dans les familles des élèves faisant partie de son groupe d'aide aux devoirs. De plus, mentionnons que lors de notre rencontre avec la Directrice de Je passe Partout, abordée précédemment, une intervenante en particulier nous a été proposée. Son parcours universitaire et son profil personnel ont été évoqués par la Directrice comme des facteurs pouvant mener à son désir de participer au projet de recherche. C'est ainsi que l'intervenante qui a fait partie des sujets de la recherche a été approchée.

Une première discussion individuelle a été prévue avec l'intervenante. Elle a eu lieu dans un endroit sur lequel l'intervenante et la chercheuse se sont entendues. Cette rencontre a eu pour but de discuter avec l'intervenante du projet de recherche pour nous assurer d'une bonne collaboration ainsi que d'une bonne compréhension des différentes étapes du projet. C'est lors de cette rencontre qu'ont été remis à l'intervenante les formulaires de consentement pour elle-même ainsi que pour les élèves. L'intervenante a donc été chargée d'annoncer aux élèves la venue de la chercheuse en observation dans le groupe, ainsi que de leur remettre les formulaires à remplir par leurs parents. Une fois tous les formulaires signés reçus, l'intervenante a pris contact avec la chercheuse pour que les premières périodes d'observation soient prévues. Les parents, les élèves et l'intervenante ont eu le choix de poursuivre ou non sans avoir à se justifier si un inconfort était survenu lors de la recherche. La chercheuse est quant à elle demeurée attentive à toute manifestation d'inconfort lors des périodes d'observation et des entretiens individuels et a tâché de rendre les participants le plus à l'aise possibles avec la démarche empruntée. Il était également important pour nous que l'intervenante sente qu'il est possible à tout moment de réajuster la démarche de recherche selon ses besoins et ses attentes.

Maintenant que nous avons une meilleure idée des sujets de la recherche et de leurs réalités liées à la pratique d'aide aux devoirs, voyons de quelle manière nous comptons analyser les données qui seront recueillies sur le terrain de recherche.

3.3.5 Démarche d'analyse des données

La démarche d'analyse des observations et des entretiens s'inscrit en recherche qualitative dans une logique réursive (Paillé, 1996 ; Boutin, 1997 ; Bertaux, 1997), ainsi l'analyse et l'interprétation des données recueillies ne sont pas réservées uniquement à la fin de la recherche. En effet, le fait de souligner des passages importants, de regrouper certains passages ou d'organiser certaines données représente déjà un travail d'analyse et d'interprétation (Boutin, 1997). Les périodes d'observation et les notes d'observation sont prises lors de la présence de la chercheuse dans le groupe ainsi que suite aux périodes d'observation. En effet, certaines données, encore fraîches à la mémoire de la chercheuse, pourront être ajoutées aux notes d'observation tout de suite après ces périodes terminées.

Après chaque étape du terrain de recherche, soit les trois périodes d'observation participante avec le groupe d'élèves et les trois entretiens semi-dirigés avec l'intervenante, les données sont attentivement relues pour être regroupées par grands thèmes abordés. Les entretiens individuels sont tous enregistrés par la chercheuse. C'est à l'aide de ces enregistrements que les regroupements thématiques se font. Nous retenons enfin que selon Paillé, l'analyse thématique est une méthode utile à la synthèse des thèmes présents dans un discours et que cette forme d'analyse permet une compréhension du phénomène vécu, ce qui rejoint l'objectif de la recherche que nous menons (Paillé, 1996).

3.3.6 Crédibilité des résultats

Afin de nous assurer de la crédibilité de nos résultats, nous avons approfondi la réflexion sur la scientificité de la présente recherche. Tel que nous l'avons annoncé en première partie de ce chapitre, nous préconisons une approche qualitative qui soit en relation constante avec le milieu de recherche et ses sujets. C'est donc dire que nous voulons faire parler le sujet sur sa propre expérience plutôt que de lui suggérer une hypothèse. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser le récit de pratique lors de nos rencontres individuelles avec l'intervenante.

La présente recherche se veut une étude exploratoire d'une situation donnée, dans un contexte particulier, teinté par le groupe restreint qui en fait l'expérience. Il est donc clair que les résultats que nous présenterons dans le prochain chapitre sont le fruit d'une expérience subjective et qu'ils ne sont pas généralisables à l'ensemble des groupes d'aide aux devoirs. Puisque nous utilisons plusieurs instruments de collecte de données différents, soit l'observation participante lors des ateliers d'aide aux devoirs, l'entretien semi-dirigé avec l'intervenante ainsi que la tenue d'un journal de bord de chercheur, nous nous assurons une source variée de données représentant bien l'aspect dynamique des phénomènes étudiés (Gingras et Côté, 2009).

Également, la crédibilité de nos résultats est assimilable à la connaissance générale que nous avons du milieu de recherche. Ayant nous-mêmes œuvré comme intervenante d'aide aux devoirs, certains réflexes nous ont été favorables pour établir des liens propices à l'émergence de thèmes propres à la réalité des sujets. Nous nous sommes également efforcés de nous renseigner auprès de différentes sources tout au

long de la recherche : sources journalistiques, théoriques et provenant des praticiens du milieu.

Dans le prochain chapitre, nous aborderons le terrain de la recherche en profondeur. Nous analyserons les données recueillies lors de notre présence dans le groupe ainsi que lors de nos entretiens individuels avec l'intervenante d'aide aux devoirs.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

C'est dans le présent chapitre que nous présentons les données recueillies sur le terrain de recherche. Nous les analysons selon le cadre méthodologique annoncé précédemment ; d'abord en résumant les périodes d'observation participante, puis en résumant les entretiens individuels avec l'intervenante d'aide aux devoirs. Nous regroupons ces données en lien avec les dimensions à l'étude ; les stratégies communicationnelles ainsi que le développement des compétences d'ordre personnel et social chez les participants.

Pour faire suite à cela, nous interprétons les données en gardant en tête les dimensions nommées ci-dessus. En effet, nous discutons des stratégies communicationnelles employées, de leurs effets sur le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du 1^{er} cycle en situation d'aide aux devoirs. Nous sommes par conséquent plus en mesure d'identifier les stratégies de communication qui peuvent avoir un effet sur le développement des élèves, lorsqu'utilisées par l'intervenante.

4.1 Le terrain de recherche

Dans un premier temps, nous présentons une synthèse du fonctionnement général des périodes d'aide aux devoirs comprenant la routine mise en place par l'intervenante ainsi que le fonctionnement général des périodes d'aide aux devoirs. Ces éléments ont été recueillis grâce à des observations notées dans un journal de bord. Elles permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel ont été recueillies les données en lien avec les stratégies communicationnelles menant aux résultats présentés dans ce chapitre. Puis, les résultats sont présentés dans des tableaux permettant de tracer des liens entre les résultats et les différentes périodes d'observation.

4.1.1 Fonctionnement général des périodes d'aide aux devoirs

En premier lieu, voici les élèves du groupe : Ania, Samira, Océane, Randy et Imad. Le groupe se compose de trois filles et deux garçons, dont les noms ont été changés afin de conserver leur anonymat. Chaque élève a six et sept ans, selon sa date de naissance. Ils sont tous en 1^{re} année du primaire à la même école, dans la même classe.

La première étape de notre terrain de recherche comporte trois périodes d'observation participante avec le groupe d'aide aux devoirs. Dès notre arrivée dans le groupe, nous avons pu observer la routine mise en place par l'intervenante du groupe, Laurence, dont nous avons également changé le prénom. Comme mentionné précédemment, cette routine est d'abord résumée de manière descriptive, faisant référence aux

données recueillies dans notre journal de bord. C'est pour donner suite à cette description que nous entrons dans l'étape analytique des observations faites lors de cette étape du terrain de recherche.

Ladite routine se détaille comme suit : lorsque la dernière cloche de la journée sonne, le groupe-classe sort du local de classe avec son enseignante pour se rendre aux casiers. Les 5 élèves du groupe d'aide aux devoirs restent quant à eux assis à leurs bureaux et attendent l'entrée de Laurence. Elle a avec elle une collation pour chaque élève ainsi que le cahier d'exercices de chacun d'eux. Elle commence par désigner un élève du groupe qui l'aidera à distribuer la collation. Les élèves ont 10 minutes pour manger. Pendant ce temps, Laurence écrit au tableau les consignes à respecter pendant la période. Elle demande aux élèves de l'aider à identifier ces consignes en levant la main et en nommant celles qui leur viennent en tête. Laurence retient toutes les consignes nommées par les élèves et ainsi, elles se retrouvent toutes au tableau. Plutôt que de rédiger les consignes en les écrivant, Laurence les identifie par des pictogrammes qu'elle dessine avec la craie. Par exemple, la consigne de lever la main avant de prendre la parole est identifiée par un bonhomme ayant la main levée. Laurence écrit également le nom de chacun des élèves du groupe au tableau. Ce faisant, elle met en place un système d'émulation, qui perdure tout au long de la période. Elle dessine une étoile à côté du nom de chaque élève respectant une consigne ou bien ayant complété l'exercice demandé.

Une fois la collation prise, les consignes identifiées et les noms de chacun écrits au tableau, le groupe se rend aux salles de bains. Laurence se place donc devant la porte du local de classe et donne à chaque élève un chiffre à retenir. Les élèves sont placés en file indienne et attendent que Laurence appelle leur chiffre pour se placer en ordre. Laurence place alors ses mains derrière son dos et sort un chiffre aléatoire, qu'elle

montre aux élèves avec ses doigts. Une fois les élèves placés dans l'ordre désigné, le groupe se rend aux salles de bains. Les élèves sont également encouragés à boire de l'eau à ce moment, suite à quoi, ils reprennent leur place en file indienne et se rendent au local de classe pour débiter la période d'aide aux devoirs.

Tout au long de la période, Laurence alterne entre exercices individuels et exercices de groupe. Lorsque les élèves font leurs exercices individuellement, Laurence se déplace d'un bureau à l'autre pour les guider, leur poser des questions sur leur compréhension ou encore, corriger leurs exercices. Lors des exercices de groupe, Laurence pose des questions et invite les élèves à répondre tour à tour à celles-ci.

Lorsque la période tire à sa fin, un peu plus de 90 minutes plus tard, l'intervenante invite les élèves à aller chercher leurs effets dans le vestiaire et à ranger leurs cahiers. Elle demande alors à un des élèves du groupe de l'aider à ranger la salle et à effacer le tableau. Pendant cette partie de la période d'aide aux devoirs, les élèves sont plutôt libres et n'ont pas à rester assis à leur bureau. Les élèves vont voir Laurence et attendent qu'elle écrive un commentaire destiné aux parents dans leur cahier. Suites à quoi, ils peuvent se choisir un autocollant à mettre dans leur cahier. Dès que tous les élèves du groupe ont reçu leurs autocollants et que tout est rangé, le groupe guidé par Laurence se rend à la sortie de l'école. Laurence reste avec eux jusqu'à ce que tous les parents arrivent pour accueillir leurs élèves.

4.2 Présentation des résultats issus des observations participantes

Dans cette section, nous présentons les résultats recueillis lors des trois périodes d'observation participante avec le groupe d'aide aux devoirs. Pour faire suite à cela, nous exposons les thèmes ayant émergé de ces périodes.

4.2.1 Première période d'observation participante

Lors de notre première présence dans le groupe, nous avons pu observer assez rapidement qu'un des élèves du groupe, Randy, ne participait pas aussi activement que les autres élèves et qu'il ne se mêlait pas au groupe. Les premières observations que nous relatons sont celles qui ayant trait à cet élève puisque son comportement a mené Laurence à faire plusieurs interventions individuelles.

En premier lieu, Randy n'a posé aucune question lorsque le projet de recherche a été présenté au groupe et que les élèves ont été invités à réagir. Randy semblait distrait et peu intéressé à participer aux différentes interactions prenant place autour de lui. Lors de la première période d'observation, nous étions assis derrière le bureau de Randy, assez près de ce dernier. C'est alors que nous avons pu observer son détachement vis-à-vis du reste du groupe. Tout au long de la période, Laurence s'est efforcée de raviver son désir de participation : en lui posant des questions directement lors des exercices en groupe ou encore, en allant le voir à son bureau pour l'encourager lors des exercices individuels. À un certain moment, alors que la période était bien

avancée et que le reste des élèves participait bien aux exercices proposés par l'intervenante, Randy a commencé à perturber le déroulement des activités. Il se cachait sous son bureau, se levait pour jouer avec sa chaise et retirait ses souliers.

Alors qu'il posait ces actions, Laurence tentait de garder un équilibre dans ses interventions ; ne pas lui donner trop d'attention négative et ne pas le laisser déranger le reste du groupe. À un certain moment, Laurence a semblé dépassée et l'a laissé continuer sans l'avertir. Laurence et le reste du groupe ont continué les exercices en tentant de ne pas laisser l'attitude de Randy changer la dynamique générale.

Puisque la période tirait à sa fin, Laurence a demandé à Randy son aide pour le rangement. Randy ayant terminé d'effacer le tableau et pris ses effets au vestiaire, Laurence lui a demandé de venir la voir et lui a offert un collant pour récompenser ses efforts dans la deuxième moitié de la période : « tu as fait des efforts et je suis fière de toi ». Randy a refusé le collant et a tourné le dos à Laurence. Celle-ci a semblé agacée par l'attitude de Randy ; elle s'est tournée vers moi et m'a regardé droit dans les yeux en affichant un air pantois. Randy s'est détourné d'elle et a continué à déambuler parmi les autres élèves qui réclamaient leur collant auprès de Laurence. La période s'est terminée ainsi et les élèves se sont dirigés vers la sortie pour attendre leurs parents.

Tout au long de cette première période d'observation, les autres élèves du groupe participaient aux ateliers proposés par Laurence avec un certain enthousiasme. Samira a tenté d'entrer en relation directe avec la chercheuse à plusieurs reprises. En premier lieu, elle avait préparé un dessin pour la chercheuse qu'elle lui a remis dès son entrée dans la classe. Samira était en relation directe également avec Océane, qui était assise très près d'elle. Ces deux élèves semblaient être dans de bonnes dispositions face à la

tâche à accomplir, mais Samira est davantage déconcentrée. De plus, Ania était assise dans le premier rang et était très concentrée sur la tâche à accomplir. Dès que Laurence posait une question au groupe, elle s'empressait de lever la main pour y répondre. Quant à Imad, il prenait un peu plus de temps pour réaliser ses activités et demandait fréquemment à Laurence de venir vérifier son travail.

4.2.2 Deuxième période d'observation participante

Lors de la deuxième période d'observation participante, nous avons pu observer un changement dans l'attitude de Laurence, particulièrement face à Randy. Laurence nous a mentionné, tout juste avant le début de la période d'aide aux devoirs, que « ça avait très bien été toute la semaine avec Randy et qu'elle espérait que ça se passe aussi bien aujourd'hui ». Elle a commencé la période par la mise en place d'un autre système d'émulation. Elle a alors distribué trois jetons à chaque élève du groupe. Ania a voulu expliquer le fonctionnement du système au reste du groupe. Ce faisant, Samira s'est levée et dit en souriant « Hier Laurence m'a dit que j'avais très bien écouté et elle m'a remis 2 collants ».

Au moment d'aller aux toilettes, les élèves étaient très excités. Au retour en classe, Laurence a dit au groupe « je ne veux plus jamais revoir un comportement comme ça » et a refait le tour des règles à observer pendant la période. Les élèves étaient attentifs, à l'exception de Randy qui ne semblait pas prendre cette conversation au sérieux. Il rigolait et se balançait sur sa chaise. Laurence, remarquant cette attitude, demandât aux élèves d'écrire la date dans leurs cahiers et se rendit au bureau de Randy. Plutôt que de lui reprocher ce manque d'écoute, elle prit du temps en

individuel avec lui et lui demande quels sont les exercices par lesquels il souhaitait commencer aujourd'hui.

Lorsque les élèves ont commencé leurs exercices, Samira a eu de la difficulté à se mettre à la tâche. Laurence est donc allée la voir à son bureau pour lui suggérer de se concentrer. Tout au long de la période, Samira a été distraite et réclamait l'attention de Laurence par des gestes et des paroles. Laurence tentait de la ramener vers la tâche à chacune des tentatives de Samira de s'en éloigner. Plutôt que de prendre quelques minutes en individuel avec elle, Laurence a choisi de garder ses interventions en surface en l'avertissant à chaque comportement inadéquat plutôt que d'entrer dans un échange communicationnel plus profond. Samira a continué la période d'aide aux devoirs en alternant entre ses tâches scolaires et ses tentatives d'entrer en communication avec Laurence. À un certain point, Samira a déclaré son désir de faire pareil comme un de ses camarades, Imad, pour un exercice qui leur était donné à faire. À ce moment, Laurence s'est approchée d'elle et lui dit qu'elle n'avait pas besoin de copier sur quelqu'un d'autre et qu'elle était capable de trouver seule. Face à cette stratégie de reconnaissance et de confirmation spontanée, Samira s'est mise à la tâche avec l'assurance de pouvoir y arriver.

Contrairement à la rencontre d'observation précédente, les exercices étaient davantage faits de manière individuelle, plutôt qu'en groupe. Laurence pouvait ainsi assurer un suivi plus personnel à chacun des élèves du groupe, en se déplaçant d'un bureau à l'autre et en dirigeant ses communications en fonction des besoins de l'élève.

Vers la fin de la période, Imad a annoncé qu'il avait terminé ses exercices. Laurence lui a alors demandé s'il était fier de lui. Imad a répondu qu'il est effectivement fier de

lui, sans hésitation. Laurence lui a alors dit qu'elle était également fière de lui et il a semblé clair qu'Imad a apprécié se sentir reconnu par son intervenante. Suite à cela, Laurence a demandé à Randy de l'aider à ranger le local ; ramasser les jetons distribués en début de période et effacer le tableau. Randy a commencé à s'exécuter et c'est à ce moment qu'Océane, habituellement réservée, demandât à Laurence pourquoi Randy était toujours celui qu'elle désignait pour lui venir en aide. Visiblement déçue de ne pouvoir le faire elle aussi, Océane a dit qu'elle trouvait injuste que ce soit toujours la même personne. Ainsi l'équilibre entre accorder à Randy toute la reconnaissance que ses besoins demandent tout en accordant aux autres élèves du groupe une reconnaissance tout aussi importante malgré leurs besoins moins grands nous est apparue difficile à maintenir (stratégie d'équilibrage, Marc et Picard, 2008).

Lors de cette deuxième période d'observation, nous avons pu constater que Laurence avait accordé davantage de temps en individuel à Randy. Ainsi, elle a été plus proche de lui et a tenté de garder son intérêt éveillé et sa motivation devant les exercices à faire. Pour ce faire, Laurence a communiqué oralement à Randy qu'elle reconnaissait ses efforts fournis, en plus de les inscrire dans son système d'émulation au tableau.

4.2.3 Troisième période d'observation participante

Pour ce qui est de la dernière période d'observation participante, nous avons remarqué un changement dans la dynamique groupale ; d'une part, une des élèves du groupe, Océane, était absente et d'autre part, la fin des activités d'aide aux devoirs était imminente. Nous avons ainsi pu remarquer une certaine effervescence. Les élèves étaient tous plus agités et la dynamique du groupe dissipée. Laurence a

davantage fait des exercices en groupe lors de cette période. Les élèves ont semblé plus attirés par cette manière de fonctionner, puisque leur capacité de concentration était moins grande.

Cette dernière période d'observation a consolidé certaines des observations faites lors des première et deuxième périodes. En effet, Laurence a tenté encore une fois de garder l'attention de Randy active en établissant des moments relationnels privilégiés avec lui lorsque sa participation était plus difficile. Également, nous avons pu observer que le changement de place de la chercheuse dans la classe a eu un effet sur Randy et Samira ; Samira a tenté d'entrer en relation de manière plus directe avec nous, tandis que Randy semblait moins dissident que lors des autres périodes où nous étions assises tout près de lui.

4.2.4 Synthèse des observations participantes

En résumé, les éléments qu'il nous a été donné d'observer lors de ces trois périodes d'observation participantes peuvent être rassemblés ainsi : Randy a un fort besoin d'attention individuelle et Laurence tente d'y répondre le plus souvent possible tout en restant disponible pour les autres élèves, Laurence met en place plusieurs systèmes d'émulation pour renforcer les comportements positifs des élèves, Samira a de la difficulté à rester concentrée très longtemps sur la tâche à accomplir et Laurence ne la réprimande pas beaucoup pour ses manques d'attention, Ania aime beaucoup être responsabilisée et recevoir des tâches de la part de Laurence, Océane est sérieuse face aux ateliers et semble avoir une aisance avec Laurence. Quant à Imad, il est plutôt réservé et semble apprécier ses contacts en individuel avec l'intervenante.

Nous avons pu observer que d'une période à l'autre, le fonctionnement mis en place par l'intervenante est toujours, à peu de choses près, le même. Laurence s'efforce vraisemblablement de garder une constance dans la routine établie et ainsi, de maximiser la place accordée au développement de sa relation avec les élèves. Effectivement, puisque l'élève connaît les règles de base auxquelles il doit répondre, il peut maintenant s'attarder à autre chose qu'à tester les limites de son intervenante et laisse ainsi plus de place à la croissance de leurs rapports (Boutin, 2004).

Nous avons également pu observer, tout au long des trois périodes, que Laurence s'adaptait facilement à la dynamique du groupe ainsi qu'aux besoins plus particuliers de chacun des élèves qui le compose. En effet, lorsqu'un élève a mentionné son désir de faire autre chose ou qu'il a dérogé aux règles suggérées, Laurence a bien su gérer la situation en trouvant des alternatives faisant preuve d'ouverture et de souplesse.

Maintenant, tel que mentionné précédemment, nous voyons comment les données recueillies dans notre journal de bord peuvent être colligées et rassemblées sous un même thème. Nous avons également recours à certains extraits de nos observations participantes pour étayer les thèmes recensés. Cette méthode d'analyse (Paillé, Mucchielli, 2008) permet une étude plus approfondie de l'effet des stratégies communicationnelles choisies par l'intervenante sur le développement personnel et social des élèves du groupe.

Thème : Les systèmes d'émulation

Dès notre première période de présence dans le groupe, nous avons observé la présence de plusieurs systèmes d'émulation, mis en place par l'intervenante. D'abord, l'intervenante a écrit les noms des élèves au tableau dès leur arrivée et y a apposé

des points à côté lorsqu'ils ont donné une bonne réponse ou qu'ils ont eu un bon comportement. Ensuite, elle a remis à tous les élèves des collants à la fin de la période, selon leur comportement pendant les ateliers. De plus, elle a distribué des jetons aux élèves en début de période, lors de la troisième observation, et en remettait davantage à l'élève qui donnait une bonne réponse ou qui avait un bon comportement.

Nous avons alors pu observer que le groupe d'élèves réagissait à ces systèmes de manière généralement positive. Également, nous avons pu observer que chaque élève a sa propre manière de recevoir ces systèmes d'émulation. Le moment où Randy a refusé le collant que lui tendait Laurence a d'ailleurs été abordé lors des entretiens individuels avec l'intervenante. Laurence y a vu un rejet de sa marque d'appréciation et a interprété ce geste, tel que nous le relatons plus loin. Certains élèves ont déclaré au groupe le sentiment que provoquait chez eux la marque d'approbation reçue tandis que d'autres participent au système avec plus de retenue quant aux émotions qu'il suscite en eux.

Tableau IV-1 Les systèmes d'émulation

Thème général	Sous-thème	Observation
L'intervenante met en place divers systèmes d'émulation dans les activités d'aide aux devoirs	Le groupe réagit aux systèmes	Au début des activités, les élèves ont tous un point au tableau pour avoir bien fait leur entrée en classe. Le groupe est alors prêt à énoncer les consignes de l'intervenante pour toute la période.
	L'élève réagit aux systèmes	Samira est très fière de partager avec le groupe que la veille, elle a très bien écouté les consignes et que Laurence lui a remis 2 collants.

Thème : Les interventions individualisées

Lors de nos présences dans le groupe d'aide aux devoirs, nous avons observé que l'intervenante se montrait à l'écoute des besoins distinctifs des élèves qui composent le groupe. Ainsi, lorsqu'un élève éprouvait des difficultés, Laurence se rendait à son bureau pour entrer dans une communication individuelle avec lui. L'équilibre entre interventions individualisées et attention portée au plus grand nombre reste cependant fragile et peut parfois basculer pendant la période.

Tableau IV-2 Les interventions individualisées

Thème général	Sous-thème	Observation
L'intervenante est attentive aux besoins individuels de chaque élève	L'élève a de la difficulté à se concentrer sur la tâche académique demandée	Laurence se rend au bureau de Samira lorsque cette dernière est découragée par la tâche et est dissipée. Elle se penche vers elle et la regarde dans les yeux en lui disant qu'elle sait qu'elle en est capable même si elle reconnaît sa fatigue
Équilibre entre individu et groupe	L'élève a des besoins spécifiques tandis que le groupe auquel il appartient a également des besoins	Randy demande une attention particulière tandis que le reste du groupe est en attente de la présence de Laurence pour continuer ses apprentissages

4.3 Entretiens semi-dirigés avec l'intervenante d'aide aux devoirs

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats recueillis lors des trois entretiens individuels avec l'intervenante d'aide aux devoirs. Nous présentons également un résumé du parcours de l'intervenante pour mettre en contexte certains aspects de son cheminement personnel et professionnel. En effet, trois entretiens semi-dirigés avec l'intervenante du groupe d'aide aux devoirs ont eu lieu à trois moments différents. Le premier entretien a eu lieu entre la première et la deuxième période d'observation participante. Le deuxième entretien a quant à lui eu lieu entre la deuxième et la troisième période d'observation participante. Le troisième entretien

a pour sa part pris place après la troisième période d'observation participante. Chaque entretien a duré entre 60 et 75 minutes.

4.3.1 Premier entretien avec l'intervenante

Lors du premier entretien, l'intervenante a abordé l'historique des élèves du groupe. Plus spécifiquement, elle a fait part d'aspects académiques et familiaux spécifiques aux élèves qui participaient à ses ateliers d'aide aux devoirs, de leur évolution depuis le début des activités ainsi que des stratégies communicationnelles et relationnelles de l'intervenante avec chaque élève depuis le début des activités. En abordant chacun des élèves et en se remémorant les débuts de chacun d'eux, Laurence a eu accès à sa propre mémoire ainsi qu'à son propre vécu d'intervenante depuis le début de sa pratique (Boutin, 1997).

D'abord, Laurence a parlé de la déception qu'elle a vécue lorsqu'elle a quitté son pays natal pour venir s'établir ici : « je souhaitais être enseignante à mon arrivée au Québec mais on m'a appris au même moment que je devrais retourner à l'école pour pouvoir pratiquer ce métier ici ». Cette déception a mené à une remise en question personnelle et professionnelle. Suite à quoi, elle a pris la décision de rester au Québec et de poursuivre ses études en enseignement. Ayant emménagé à deux pas d'une école primaire du quartier Hochelaga-Maisonneuve, elle s'est rendue à cet établissement pour offrir ses services d'aide aux devoirs. L'établissement l'a alors informé de l'existence de l'organisme Je Passe Partout en lui indiquant qu'il utilisait les services des intervenants de cette ressource communautaire. Laurence a alors choisi d'entamer le processus d'embauche auprès de l'organisme. L'organisme a retenu sa candidature et Laurence a commencé à travailler auprès des écoles

primaires et des familles du quartier. En effet, suite à ses activités d'aide aux devoirs en groupe, Laurence se rend plusieurs soirs par semaine dans des familles pour offrir une aide plus personnalisée à un élève. Aucun des élèves recevant le service d'aide à domicile n'est toutefois dans son le groupe d'aide aux devoirs.

La période d'activité débute en octobre de chaque année scolaire. Depuis le début de l'année, les enseignants et différents acteurs du milieu scolaire ont pu identifier certaines des difficultés avec lesquelles doivent composer les élèves : académiques, personnelles, comportementales ou familiales. Chacun des 5 élèves qui composent le groupe d'aide aux devoirs a été identifié par son enseignante en début d'année scolaire pour des raisons différentes. Laurence connaît bien le parcours de chaque élève et elle parle des particularités de chacun avec précision.

Samira a une éducation assez stricte ; ses parents tenaient à ce qu'elle fréquente les activités d'aide aux devoirs pour l'aider dans son apprentissage de la langue française, qui n'est pas parlé à la maison. Laurence trouve « les demandes faites à Samira exigeantes pour une petite fille de son âge ». Elle dit que Samira doit se rendre au centre YMCA du quartier 4 soirs par semaine, suite aux activités d'aide aux devoirs pour participer à d'autres ateliers, à la demande des parents de cette dernière. Laurence me dit que malgré son horaire très chargé Samira est une élève heureuse et enjouée. Elle souhaiterait qu'elle soit moins fatiguée, que ses journées soient moins longues et pense que ceci pourrait l'aider à être plus concentrée en classe et lors d'activités d'aide aux devoirs. Laurence est très sensible à cette réalité et « tente de ne pas trop en demander à Samira lorsqu'elle semble fatiguée ou dissipée ».

En ce qui concerne Océane, Laurence spécifie que cette dernière n'est pas présente tous les jours de la semaine pour les activités d'aide aux devoirs. Également, Océane

est arrivée plus tard que les autres élèves dans le groupe ; une place s'est libérée en décembre et c'est alors qu'elle a intégré le groupe. Océane n'a pas de grands problèmes du point de vue académique, elle a une bonne capacité de concentration selon Laurence et répond bien aux consignes. Ses parents sont plus jeunes que la moyenne des parents, mais Laurence mentionne que l'encadrement dont elle bénéficie est de grande qualité. Elle mentionne également qu'Océane a une bonne confiance en elle et que la qualité de leurs échanges est remarquable ; « Océane s'est confiée à moi lorsque ses parents ont vécu une séparation ». Laurence semble apprécier cette confiance à son égard et s'assure régulièrement que la situation familiale d'Océane est bonne.

Lorsqu'elle aborde les situations d'Ania et d'Imad, Laurence a moins d'éléments à mentionner ; leurs situations familiales sont stables, ses échanges avec eux sont ouverts, leur attitude face aux activités d'aide aux devoirs est positive. Elle fait toutefois remarquer qu'elle doit parfois faire un effort et être plus attentive aux besoins individuels de ces élèves qui sont plus réservés. Elle mentionne qu'Ania a parfois tendance à se décourager face à la tâche. Laurence a observé que la mère d'Ania a une attitude qui peut être infantilisante pour sa fille et qu'ainsi Ania ne se croit pas toujours capable d'agir avec la maturité que Laurence lui reconnaît. Également, Laurence fait la remarque qu'Imad est le seul autre garçon du groupe, outre Randy. Ce dernier demandant beaucoup d'interventions individuelles d'une part et d'autre part, ayant parfois tendance à agacer Imad, Laurence mentionne qu'elle « doit faire des efforts pour demeurer attentive aux besoins d'Imad ».

C'est en dernière portion d'entretien que Laurence choisit de parler de Randy. Son attitude non-verbale démontre son état pensif ; elle regarde dans le vide et cherche les bons mots avant de parler, elle me pose des questions pour la guider, elle s'arrête, se

ravise et recommence fréquemment lors du temps accordé au cas de Randy. Elle mentionne qu'elle a tenté différentes approches pour se rapprocher de lui ; une autre intervenante se rend chez Randy pour le soutien à domicile et elle échange fréquemment avec Laurence sur la situation familiale difficile de ce dernier. Laurence se désole de n'avoir pu percer sa carapace, elle est attristée par la réalité de Randy. Elle parle du premier système d'émulation qu'elle a tenté de mettre sur pied avec lui, au début des activités ; puisqu'il s'agissait d'un système qui soulignait davantage les mauvais comportements que les bons, Randy y a mal réagi. Laurence s'est ajustée rapidement et a trouvé que Randy était plus coopératif lorsqu'elle récompensait ses bons agissements par des systèmes d'émulations ou encore en l'impliquant dans les tâches qu'elle doit accomplir en lui demandant son aide. Également, elle mentionne qu'elle « espère vraiment lui donner toute l'attention dont il a besoin » lors des activités. Elle parle de son manque d'encadrement à la maison. Laurence trouve que Randy répond bien aux consignes et a une attitude plus ouverte lorsque du temps individuel lui est accordé. Pour Laurence, Randy demeure un mystère. Elle mentionne qu'elle aura « toujours eu de la difficulté à entrer en relation avec lui » et que cela la confronte dans ses propres pratiques.

4.3.2 Second entretien avec l'intervenante

Lors du second entretien, Laurence a davantage abordé sa pratique et son évolution personnelle à l'intérieur de sa pratique professionnelle. Lorsqu'elle a été engagée par Je Passe Partout, elle a fait la demande d'être avec les élèves du 1^{er} cycle, et ce, par défi personnel. Elle avait surtout travaillé avec des groupes d'âge plus vieux et se disait que les élèves du 1^{er} cycle étaient très différents puisqu'« ils ne connaissent pas beaucoup de choses et qu'il faut tout leur montrer ». Lorsque les activités ont

commencé, elle s'est dite plutôt en manque de confiance. Ce sentiment l'a surprise, puisqu'elle croyait qu'elle n'aurait aucune difficulté à gérer son groupe. Elle mentionne que pourtant, c'est ce qui lui cause le plus de difficulté. Avant de commencer les activités, elle croyait qu'elle serait « plutôt solide en gestion de groupe » étant donné ses expériences antérieures, mais elle a eu de la difficulté à mettre sur pied un système de règles qui convienne, au début des activités. Laurence mentionne que ce n'est pas vraiment dans sa personnalité d'être trop stricte mais elle s'est vite rendue compte qu'elle devait mettre sur pied un système d'émulation. Le premier système mis sur pied n'a pas fonctionné et Laurence ne l'a conservé qu'environ 2 semaines. Comme mentionné plus tôt, ce système mettait davantage l'accent sur les mauvais comportements que sur les réussites des élèves. Laurence spécifie que « tous les systèmes d'émulation mis sur pied ont été en particulier pour Randy ». Le genre de comportements négatifs que soulignait ce premier système d'émulation était par exemple, lorsque l'élève ne lève pas la main pour intervenir ou qu'il parle en même temps qu'elle. Lorsque ces comportements étaient relevés par le système alors en place, Laurence remarquait chez l'élève pris en défaut une réaction de découragement, autant dans son attitude face à l'activité d'aide aux devoirs comme telle que dans son expression faciale et son comportement avec les autres.

Laurence réfléchit alors et me parle de ses origines ; chez moi, les systèmes d'émulation sont quasi inexistantes. L'éducation que Laurence a reçue s'est faite davantage sous forme d'ordres promulgués par le professeur. Au début de sa pratique d'intervenante d'aide aux devoirs au Québec, Laurence a commencé à se questionner sur son système d'émulation qui en fait, était beaucoup plus négatif selon elle. C'est suite à cette réflexion qu'elle mit sur pied un système qui relevait davantage les bons comportements de l'élève. Laurence mentionne que lorsqu'elle inscrit au tableau des étoiles et des points à côté du nom d'un élève, elle voit « qu'il le remarque et qu'il est content » ; son attitude face à la tâche à accomplir change et leurs échanges sont

davantage ouverts. Laurence mentionne qu'un des points qu'elle souhaite améliorer est celui de moins aller vers les élèves à chacun de leurs bureaux et plutôt de s'adresser à l'ensemble du groupe. Il se peut que cette attitude favorise positivement la dynamique groupale ainsi que les relations entre les élèves. Puis elle réfléchit et spécifie que Randy fonctionne très bien lorsqu'il est en individuel, mais qu'elle ne peut pas se dédoubler et être avec chacun d'eux.

Concernant les liens avec les autres acteurs du milieu, Laurence se sent généralement bien outillée par son employeur, l'organisme Je Passe Partout. L'organisme met sur pied 2 rencontres par mois et Laurence trouve que l'information circule bien entre les intervenantes. Puisque certaines de ses collègues vont à la maison d'élèves qui sont dans son groupe, elles discutent de certains éléments ensemble et cela éclaire Laurence dans ses interventions. Cependant Laurence mentionne que la communication avec l'enseignante pourrait être plus ouverte. Elle se questionne à savoir si elle aurait pu le faire par elle-même, en allant observer l'enseignante des élèves de son groupe au début de l'année scolaire pour voir son fonctionnement. Elle spécifie que « l'enseignante ne rencontre pas de problème de comportement ou de participation avec Randy ». Elle se demande ce qu'elle fait différemment et remet en question ses propres pratiques par le fait même.

4.3.3 Troisième entretien avec l'intervenante

Laurence est retournée chez elle pour des vacances suite à notre deuxième entretien. Ainsi, il y a eu plus de temps entre notre deuxième et notre dernier entretien. Laurence mentionne en début d'entretien qu'elle s'est beaucoup questionnée pendant cette période de temps ; elle a réfléchi à son parcours d'intervenante ainsi qu'à

l'évolution de ses pratiques. Elle mentionne que « la recherche l'a menée vers cette réflexion » et qu'elle trouve cela bénéfique. Elle choisit de parler de l'aspect préventif qu'elle tente d'introduire dans ses pratiques. Laurence met sur pied des systèmes d'émulation, elle rappelle les consignes avec le groupe en début de période, elle fait de l'intervention individuelle, s'informe auprès de ses collègues et entretient des relations avec les parents des élèves du groupe dans le but de prévenir les situations problématiques plutôt que d'avoir à les résoudre lorsqu'elles se présentent (Rosenberg, 1999). Pour elle, ce sont autant de moyens d'accorder aux élèves du groupe la reconnaissance dont ils ont besoin pour entretenir de bonnes relations avec leur intervenante. Elle se dit sensible au fait qu'« ils sont encore petits et qu'ils ne se souviennent pas toujours des consignes ». Selon Laurence, son groupe est somme tout facile à gérer et elle dit l'avoir comparé à celui de certaines autres collègues pour se rendre compte que ses élèves n'avaient pas des comportements très dérangeants. Laurence mentionne qu'elle se donne pour objectif de mieux structurer la fin des périodes lorsque les élèves vont chercher leurs manteaux au vestiaire et attendent pour recevoir leurs autocollants et les commentaires dans leur cahier. Elle juge que ces moments manquent de consignes claires et croit que c'est pour cette raison que les élèves se désorganisent ainsi.

Laurence mentionne un épisode qui s'est produit à 3 ou 4 reprises pendant l'année scolaire ; elle a remis un collant à Randy même s'il avait plus ou moins bien agi pendant la période d'aide aux devoirs et ce dernier l'a refusé. Lorsqu'elle revient sur ces épisodes, Laurence devient perplexe et mentionne le sentiment d'impuissance alors ressenti. Elle se remémore alors que juste avant la fin d'une de ces périodes, elle avait repris Randy concernant un comportement jugé inadéquat, elle attribue à cette intervention faite en groupe le refus de Randy. Selon Laurence, « Randy s'est alors senti rabaisé ». Elle mentionne qu'après réflexion, elle aurait dû discuter avec Randy de cette réaction et lui dire qu'il méritait quand même son collant, car il avait eu de

bons agissements pendant la période. Laurence se sent attristée qu'un élève de l'âge de Randy refuse un collant de cette manière et se refuse un plaisir que d'autres élèves de son âge vivent sans retenue.

Laurence parle également de la dernière période d'aide aux devoirs de l'année avec les élèves du groupe. Les élèves lui ont montré le théâtre de marionnettes qu'ils ont construit en classe avec beaucoup d'enthousiasme. Puisque Laurence quittait le Québec pour son pays d'origine, elle ne passerait pas la dernière journée avec tous les autres groupes à la fête dans la cour d'école. Elle se dit contente d'avoir pu terminer sur une note plus intime avec son groupe plutôt qu'avec les autres intervenantes et les autres groupes. Elle mentionne que suite à des discussions avec ses collègues, ces dernières ont ressenti une déception lorsqu'elles n'ont pas pu passer du temps seules avec leur groupe pour la dernière journée. Ce qui démontre que la relation établie entre les intervenantes et leur groupe était assez profonde. Laurence a quant à elle pris le temps de parler avec chacun des élèves du groupe pour discuter et dire au revoir. Laurence a mentionné aux élèves qu'elle ne savait pas encore si elle serait là l'an prochain. Elle mentionne qu'elle compte poursuivre ses études dans une autre province pour obtenir son brevet en enseignement. Elle spécifie toutefois que si elle n'étudie pas dans une autre province, elle reviendra travailler comme intervenante pour Je Passe Partout l'an prochain.

4.3.4 Synthèse des observations participantes

En résumé, certains thèmes ont été abordés à plusieurs reprises lors des trois entretiens individuels avec l'intervenante. Nous les verrons plus en détail dans la

section qui suit. Nous aurons certains extraits à l'appui pour étayer les thèmes recensés.

Thème : Proximité entre l'intervenant et les élèves du groupe

Lors du premier entretien avec l'intervenante d'aide aux devoirs, le parcours de chacun des élèves a été abordé. Cela nous a permis de constater la connaissance que Laurence a des élèves qui composent son groupe d'aide aux devoirs. En effet, elle s'informe régulièrement auprès d'eux, de leurs parents et des autres intervenantes sur des sujets propres à chaque élève. Cette proximité se traduit également lorsque Laurence a accueilli les confidences d'Océane à propos de la séparation de ses parents. Océane s'est livrée à elle sur sa situation familiale et Laurence en a alors déduit que leur lien de confiance s'était bien établi : « oui, je crois que les élèves se confieraient à moi s'ils devaient en ressentir le besoin. Comme lorsqu'Océane m'a parlé de la séparation de ses parents ». Si tous les élèves ne se confient pas à Laurence avec cette ouverture, Laurence s'en désole et tente de garder contact avec l'élève de manière à respecter ses limites : « c'est sûr que je n'ai jamais réussi à percer la coquille de Randy. Il n'a jamais été jusque-là avec moi. Je trouve ça dommage, car il vit des choses pas faciles à la maison ».

Tableau IV-3 Proximité entre l'intervenant et les élèves du groupe

Thème général	Sous-thème	Observation
L'intervenante connaît bien les parcours respectifs des élèves du groupe	Les échanges sont ouverts et la relation favorise la confiance des élèves en leur intervenante	<p>Laurence s'informe régulièrement sur les difficultés que Randy rencontre dans sa situation familiale auprès de sa collègue</p> <p>Laurence favorise les confidences des élèves du groupe et reçoit celle d'Océane qui lui parle de sa situation familiale en toute ouverture</p>

Thème : Remise en question de ses pratiques

À quelques reprises lors du second entretien, Laurence remet en question ses méthodes : « je ne sais pas, peut-être que je pourrais faire les choses autrement aussi ». Les différences culturelles qu'elle mentionne entre son pays d'origine et le Québec démontrent qu'elle a eu une adaptation à faire dans ses pratiques professionnelles lors de son entrée sur le marché du travail québécois. Elle mentionne que les systèmes d'émulation sont nouveaux pour elle : « chez moi, on ne fait pas vraiment ça. Quand j'étais petite, on n'avait pas des autocollants pour avoir bien fait son devoir ». Elle ressent des doutes également concernant sa relation avec Randy qu'elle juge plus difficile. Lorsqu'elle peut passer du temps en individuel avec lui, elle se sent plus à l'aise de s'adresser à l'ensemble du groupe par la suite. Elle ressent alors moins d'insécurité face à Randy qui démontre un besoin d'attention individuelle plus grand : « il y a les autres aussi qui ont besoin de moi, je ne peux pas être six Laurences ».

Tableau IV-4 Remise en question de ses pratiques

Thème général	Sous-Thème	Observation
L'intervenante a des périodes de doute et de remises en question	<p>Elle veut être certaine de poser de bonnes actions auprès des élèves et de mettre en place de bons systèmes</p> <p>Elle se questionne sur sa relation avec Randy et sur ses tentatives pour l'aider</p>	<p>Laurence mentionne qu'elle a dû se raviser suite à un premier essai échoué dans le but d'être un acteur positif pour les élèves du groupe</p> <p>Dans ses échanges avec Randy, Laurence a rencontré des déceptions et des limites. Elle demeure incertaine quant à l'efficacité de ses actions auprès de lui</p>

Thème : Expérience positive de sa pratique

Laurence mentionne vouloir devenir enseignante et pour ce faire, elle ne sait pas encore si elle devra étudier dans une autre province. Ne sachant pas si elle reviendra auprès de Je passe partout l'an prochain, elle sait toutefois que si elle devait rester au Québec, elle envisagerait ce travail plus que n'importe quel autre pendant qu'elle mènera ses études. Elle soutient que cette expérience lui a permis d'acquérir des connaissances qu'elle n'aurait pas eues autrement. En tant qu'intervenante d'aide aux devoirs, Laurence considère qu'elle a eu la latitude nécessaire pour bâtir une dynamique de groupe et qu'elle pourra se servir de cette expérience dans l'exercice de son futur métier. Elle mentionne également réfléchir beaucoup à sa pratique en dehors des heures de travail. Elle cherche des manières différentes d'intervenir ou encore, elle pense à une conversation qu'elle a eue avec un élève lorsqu'elle revient chez elle. Somme toute, l'expérience que Laurence a de sa pratique est positive et occupe une place importante dans sa vie : « j'ai beaucoup aimé mon année passée avec eux, je pense qu'ils m'ont appris autant que j'ai pu leur apprendre ».

Tableau IV-5 Expérience positive de sa pratique

Thème général	Sous-Thème	Observation
L'intervenante a ressenti un sentiment d'accomplissement dans ses fonctions	Elle a réfléchi sur ses pratiques avant de les mettre en place	Laurence a tenu à être plus préventive que punitive dans ses pratiques
	Elle est satisfaite de sa première expérience en tant qu'intervenante d'aide aux devoirs dans une ressource communautaire	Laurence souhaite devenir enseignante et doit étudier pour y parvenir. Elle juge formatrice et positive son expérience d'intervenante d'aide aux devoirs

4.4 Interprétation des données recueillies selon les thèmes retenus

Dans la section qui suit, nous tissons des liens entre les observations faites sur le terrain, les données recueillies lors des entretiens semi-dirigés et les stratégies communicationnelles et relationnelles présentées par Marc et Picard dans leur ouvrage de 2008, et ce, de manière à répondre à notre question de départ : quelles stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant d'aide aux devoirs favorisent le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du 1^{er} cycle du primaire en contexte d'aide aux devoirs?

Rappelons-nous d'abord les dimensions à l'étude et voyons quels thèmes ont émergé sur le terrain. La figure suivante illustre que les thèmes ayant émergé sont les suivants : interventions individuelles, proximité entre l'intervenante et les élèves du groupe, systèmes d'émulation, remise en question des pratiques et expérience positive de la pratique. Ceux-ci sont également illustrés en lien avec les deux dimensions à l'étude : les stratégies communicationnelles et le développement des compétences d'ordre personnel et social. Puisque nous suivons un processus non-linéaire et plutôt circulaire, nous n'accordons pas de place hiérarchique aux éléments illustrés, mais avons plutôt tenté de les mettre en collaboration les uns avec les autres dans la figure qui suit.

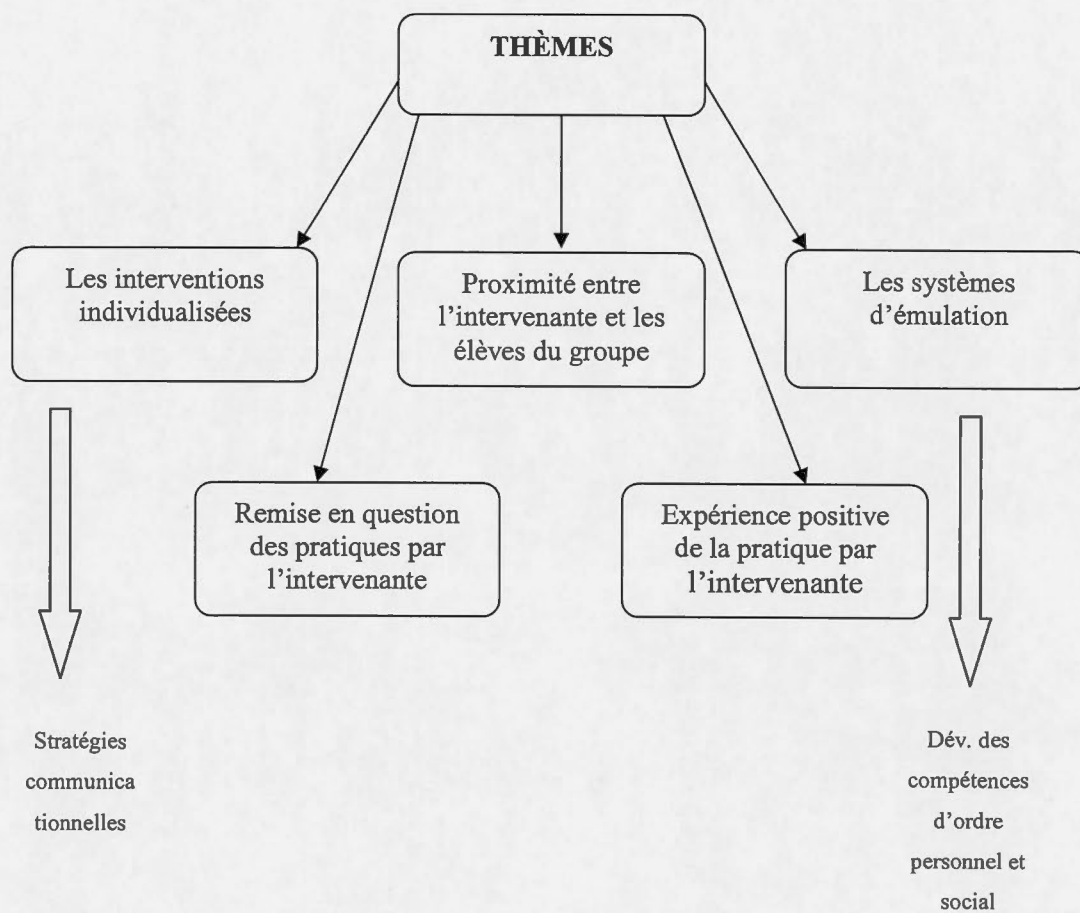


Figure 1 Thèmes de la recherche

Également, il semble possible de pouvoir établir certains liens entre le terrain de recherche et la littérature à son sujet. D'abord, les stratégies de reconnaissance et de confirmation, les stratégies de prévention et de protection, les stratégies de réparation et les stratégies d'équilibrage identifiées par Marc et Picard ont été repérables tant dans le discours de l'intervenante lors des entretiens que lors de notre présence dans le groupe en observation participante.

Les stratégies utilisées par l'intervenante dans un contexte d'apprentissage par compétences semblent aller dans le même sens que l'idée voulant que l'élève ne soit pas qu'un réceptacle prêt à encaisser la matière transmise par ses enseignants (Boutin, 2012). En effet, nous avons pu observer lors de notre présence dans le groupe que l'intervenante met de l'avant des interventions individualisées à certains moments. L'intervenante mentionne également lors du premier entretien individuel qu'elle « doit faire des efforts pour demeurer attentive aux besoins d'Imad ». Elle aborde également à plusieurs reprises lors de ces entretiens que Randy demandait une attention individualisée plus soutenue et qu'elle s'efforçait d'y répondre le mieux possible.

Tel que mentionné, la réforme scolaire de l'approche par compétences (MEQ, 2006) préconise le respect du rythme de l'élève, le travail en groupe ainsi que l'auto-évaluation. Ce sont autant de pratiques qu'il nous a été donné d'observer lors de nos périodes d'observation participante : chaque élève a droit à son propre rythme de travail, ce sont parfois en groupe et parfois individuellement que se déroulent les périodes et chaque élève est appelé à corriger lui-même ses travaux une fois les exercices terminés. Tel que souligné par Bilodeau et Bélanger en 2007, l'intervenant d'aide aux devoirs occupe lui aussi une place plus centrée sur l'accompagnement de l'élève que sur l'accomplissement de la tâche académique.

Voyons maintenant de manière précise comment les stratégies identitaires, relationnelles et communicationnelles (Marc et Picard, 2008) entrent en ligne de compte dans le développement des compétences d'ordre personnel et social (MEQ, 2006) dans un contexte d'aide aux devoirs.

4.4.1 Stratégies identitaires et relationnelles

Nous avons parlé précédemment des stratégies identitaires comme intimement liées aux risques inhérents à l'entrée en relation. Tel que mentionné par Marc et Picard en 2008, ces stratégies ont pour but de donner à autrui « une impression avantageuse ou, au moins, de limiter les possibilités d'infirmité, de dévalorisation ou de rejet » (Marc et Picard, 2008). Nous avons également parlé des deux tendances possibles lorsque sont mises en place des stratégies identitaires ; celle de l'affirmation de soi et celle de la préservation de soi (Marc et Picard, 2008).

Lors de nos observations participantes, nous avons pu observer des signes de la mise en place de la stratégie identitaire de préservation de soi chez Randy. Ce dernier vit des difficultés relationnelles autant avec les autres élèves du groupe qu'avec son intervenante. En effet, nous avons pu observer que Randy interagissait très peu avec les élèves du groupe et que lorsqu'il le faisait, cela était très souvent sur un mode défensif où il présentait peu ou pas d'ouverture à établir une véritable relation avec son interlocuteur. De la même manière, lorsque son intervenante a voulu récompenser ses efforts après une période d'aide aux devoirs difficile, ce dernier a refusé. À la lumière de ce que nous disent Marc et Picard (2008) au sujet des mécanismes de défense relationnels, nous pouvons déduire qu'il s'agit là d'une inhibition visant à préserver son identité dans une relation qui semble risquée à Randy.

En refusant une récompense offerte par Laurence, Randy se protège des échanges négatifs qu'ils ont eus en début de période lorsque Laurence intervenait auprès de lui pour le ramener à l'ordre. Or, lorsque Randy est en contexte individuel avec son intervenante, il se sent plus reconnu. Ainsi, il met de l'avant la stratégie identitaire relative à l'affirmation de soi (Marc et Picard, 2008) et ne ressent plus le besoin de se protéger en fuyant ou en s'inhibant.

Laurence a relaté la déception vécue suite à cet épisode en entretien individuel. Cette déception est signe que cette dernière tente d'entrer en relation avec quelqu'un qui se protège contre cette relation et les échanges qu'elle sous-tend. Ainsi, Laurence a mentionné en entretien qu'elle n'avait « jamais réussi à percer la coquille de Randy » pour instaurer une réelle relation de confiance entre eux. Tel qu'elle le dit, d'autres élèves du groupe se sont tournés vers elle pour se confier sur des situations personnelles tandis que Randy, qui vit un contexte particulier à la maison, ne l'a jamais fait. Dans *Enfance et Société* (1959) Erikson nous rappelle d'ailleurs que certaines prédispositions personnelles et sociales peuvent interférer avec l'entrée en relation de l'être humain.

Tel que mentionné précédemment, des stratégies relationnelles sont également inhérentes à l'acte de communication. Laurence utilise des stratégies communicationnelles respectueuses des stratégies identitaires mises en place par Randy. En effet, les stratégies relationnelles élaborées doivent également tenir compte de l'autre et de ses objectifs (Marc et Picard, 2008). Puisque chacun des membres de la relation a des objectifs à atteindre, il doit tantôt collaborer avec l'autre pour les atteindre et tantôt être en compétition avec l'autre pour garder ses buts au premier plan de la relation (Marc et Picard, 2008).

C'est ainsi que Laurence constate que Randy a des besoins identitaires qu'elle ne peut pas toujours combler puisque le reste de groupe demeure présent et qu'elle doit répondre à leurs besoins également. Laurence tente donc d'accorder de l'attention aux autres élèves tout en bâtissant une relation de confiance avec Randy. Il se sent alors reconnu dans son individualité et se livre plus facilement lors de leurs échanges. Ainsi, Laurence agit en continuité avec ce que nous dit Gérald Boutin en 2012 : une relation de proximité dans un contexte d'apprentissage peut mener l'élève vers une plus grande réalisation de ses capacités.

4.4.2 Stratégies communicationnelles

Puisque les relations que Laurence bâtit avec les élèves du groupe ont deux volets ; symbolique et opératoire (Marc et Picard, 2008), elle se doit de prendre en considération ces deux facettes dans les stratégies communicationnelles choisies. Il y a d'une part la tâche à accomplir : les devoirs et leçons et d'autre part la relation à mettre en place avec les élèves du groupe. Les compétences d'ordre personnel et social (MEQ, 2006) interpellent ces deux facettes en ce qu'elles « touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage (...) » (MEQ, 2006).

En vue d'atteindre ces objectifs symboliques et opératoires, l'intervenante peut mettre en place différentes stratégies communicationnelles qui feront appel au développement de ces compétences chez les élèves du groupe. Elle peut faire appel aux stratégies de reconnaissance et de confirmation, aux stratégies de prévention et de

protection, aux stratégies de réparation ou encore, aux stratégies d'équilibrage (Marc et Picard, 2008).

L'intervenante d'aide aux devoirs met en place plusieurs systèmes d'émulation avec son groupe; étoiles dessinées au tableau près du nom des élèves, jetons distribués en début de période, autocollants distribués en fin de période, entre autres. Lors de nos observations participantes, nous avons pu constater que Laurence prenait le temps d'expliquer chacun de ces systèmes aux élèves du groupe en début de période. Elle demandait également aux élèves de compléter ses explications face au reste du groupe.

Tel que le mentionnent Marc et Picard en 2008, les stratégies communicationnelles de reconnaissance et confirmation ont pour but de reconnaître positivement l'identité de chacun. La stratégie de reconnaissance et de confirmation est fréquemment utilisée par l'intervenante lors de la période d'aide aux devoirs puisque chaque élève a la chance de se sentir reconnu et confirmé dans son identité en se voyant nommé et apprécié par la mise en place de systèmes d'émulation. Tel que nous avons pu l'observer, une des élèves du groupe, Samira, est très fière de mentionner au reste du groupe que la veille, Laurence lui a remis deux autocollants en fin de période. Ceci démontre d'une part que le but opératoire de la communication des systèmes d'émulation est rempli : la période d'aide aux devoirs peut se dérouler dans le respect des consignes mentionnées par l'intervenante. Et d'autre part, cela démontre que le but symbolique de la communication est également rempli puisque l'élève se sent reconnu positivement.

Nous pouvons également identifier l'utilisation de la stratégie communicationnelle de prévention et de protection par l'intervenante d'aide aux devoirs. En effet, lorsque

celle-ci laisse passer un comportement inadéquat de la part de Randy, elle tente également de minimiser et de prévenir les risques inhérents à certaines situations relationnelles. Voyant que Randy ne démontre que peu d'ouverture à entrer en véritable relation avec elle, Laurence choisit de ne communiquer individuellement avec lui que lorsque celui-ci semble disposé à le faire. Elle tente donc de le reconforter dans sa peur des risques inhérents à l'entrée en relation. Ainsi, Randy peut entretenir une relation avec quelqu'un qui peut répondre à son besoin de communication en individuel et ceci répond à son besoin de se protéger.

En ce qui a trait aux stratégies de réparation, nous identifions un moment précis lors duquel Laurence a tenté de les mettre en place dans ses échanges avec Randy. Comme mentionné plus tôt, lors d'une période d'aide aux devoirs où nous étions en observation participante, Randy a commis plusieurs gestes allant à l'encontre des consignes de son intervenante et a démontré très peu d'écoute face aux demandes de celle-ci en première partie de période. Cependant, lorsque Laurence a choisi de ne pas punir ses mauvais comportements, il a changé de comportement et a démontré davantage d'ouverture à entrer en relation. Ainsi, lorsque la période d'aide aux devoirs s'est terminée, Laurence a voulu réparer leurs derniers échanges communicationnels, teintés négativement, en lui offrant un autocollant. L'utilisation de cette stratégie avait pour but d'annuler l'atteinte ou l'incursion faite plus tôt lors des échanges plus tendus entre Laurence et Randy.

Enfin, lors de notre dernier entretien individuel avec Laurence, celle-ci nous a fait le récit de sa dernière période d'aide aux devoirs de l'année scolaire avec le groupe. Lors de cette partie de son récit, l'intervenante a mentionné que les élèves lui avaient fait visiter leur classe et qu'ils étaient très contents de lui montrer le théâtre pour élèves qu'ils avaient fabriqué avec leur groupe. Nous avons pu constater que cette

initiative avait grandement plu à Laurence. Cet échange entre les élèves du groupe et leur intervenante traduit une stratégie d'équilibre de la part des élèves. Puisqu'en effet, les stratégies d'équilibre obligent chaque participant ayant reçu une marque de reconnaissance de son identité à manifester un intérêt compensatoire à l'autre participant (Marc et Picard, 2008). Ainsi, les élèves ont reconnu les marques de reconnaissance de leur identité que Laurence leur a portées tout au long de l'année et, à leur manière, ils ont mis en place une stratégie d'équilibre visant à l'inviter à entrer dans une autre sphère de leur vie qui lui était jusque-là inaccessible.

Suite à ces observations, nous pouvons constater que l'intervenante et les élèves du groupe utilisent plusieurs stratégies identitaires, relationnelles et communicationnelles lors de leurs échanges. C'est en conclusion que nous allons identifier de quelles manières celles-ci peuvent favoriser le développement des compétences d'ordre personnel et social chez les élèves du 1^{er} cycle en situation d'aide aux devoirs.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Tout au long de ce projet de recherche, nous avons pu observer la place nouvelle qu'occupe le champ des communications dans le domaine de l'éducation ; tant par les écrits (Tardif, 2001 ; Boutin, 2012 ; Bilodeau et Bélanger, 2007) que par les observations que nous avons pu faire sur les pratiques terrains (la ressource communautaire Je passe partout et la réforme du programme de formation préscolaire et d'éducation au primaire du MEQ de 2006). Ce parcours nous a permis d'aller à la rencontre d'intervenants et d'élèves évoluant dans cette ère que nous appellerons celle de l'École nouvelle telle que nommée par Gérald Boutin en 2012.

Nous croyons que notre démarche, et les conclusions que nous en tirerons ci-dessous permettent de rendre compte de l'importance d'accorder aux élèves en situation d'apprentissage un contexte favorisant le développement de leurs compétences d'ordre personnel et social.

En effet, la place accordée aux sphères relationnelles et communicationnelles est de plus en plus importante dans le milieu scolaire. Nous l'avons vu, les ressources communautaires d'aide aux devoirs sont bien ancrées dans leur milieu et elles témoignent de ce souci de mieux soutenir l'élève dans ses relations avec l'équipe-école, avec ses compagnons de classe ainsi qu'avec sa famille. Ainsi, le développement des compétences d'ordre personnel et social prévu dans le programme

de formation du préscolaire et du primaire (MEQ, 2006) peut se faire tant dans un contexte scolaire que dans un contexte parascolaire, tel que celui qu'il nous a été donné d'étudier, puisque le développement de ces compétences est un apprentissage continu.

Dans le but de répondre à notre question de recherche, établie en début de parcours : quelles stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant d'aide aux devoirs favorisent le développement des compétences d'ordre personnel et social chez l'élève du 1er cycle du primaire ? Nous avons mis sur pied une démarche de recherche exploratoire nous permettant de faire la collecte de données variées. Nous avons donc tenu un journal de bord du chercheur (Baribeau, 2005 ; Mucchielli, 1996), nous avons tenu 3 périodes d'observation participante (Winkin, 1996 ; Soulé, 2007) et nous avons eu trois entretiens individuels semi-dirigés (Boutin, 2008) avec l'intervenante d'aide aux devoirs. Ceci nous a permis l'identification de stratégies communicationnelles, relationnelles et identitaires (Marc et Picard, 2008) utilisées lors des périodes d'aide aux devoirs.

Les compétences d'ordre personnel et social, nous l'avons vu, sont appelées à se développer dans le cadre de l'évolution scolaire de l'élève. Ainsi, « l'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres » (MEQ, 2006). Le programme de formation de l'école québécoise prévoit que l'élève structure son identité entre autres en prenant conscience de sa place parmi les autres : L'élève apprend à faire des liens entre ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions et ses réactions. Il se décrit en nommant ce qui le caractérise et ce qui caractérise les autres. Confronté à des défis raisonnables, il prend des risques à partir

des forces qu'il se reconnaît. Il donne suite à ses intentions en posant les gestes appropriés conformément à ses valeurs et à celles de son milieu. Il commence à s'ouvrir à ce qui est extérieur à lui. Par la suite, il pose des gestes et prend des décisions qui expriment ce qu'il pense et ressent. Il comprend que ses actions et ses attitudes entraînent des réactions chez les autres. Inversement, il prend conscience de l'influence que les attitudes et les comportements des autres peuvent avoir sur lui (MEQ, 2006).

Les résultats de notre recherche, bien que spécifiques à la situation présentée dans ce document, nous permettent tout de même de dégager des stratégies communicationnelles pouvant permettre le développement de ces compétences en les identifiant dans ce contexte donné. Ainsi, en mettant en relation les écrits de Marc et Picard (2008) avec ceux du MEQ (2006), nous pouvons constater que les stratégies de reconnaissance et de confirmation (Marc et Picard, 2008) peuvent particulièrement favoriser le développement des compétences d'ordre personnel et social des élèves du groupe d'aide aux devoirs ayant participé à la recherche.

En effet, lorsque l'intervenante utilise cette stratégie communicationnelle sous la forme des systèmes d'émulation mis en place lors des périodes d'aide aux devoirs et d'interventions individuelles entre autres, l'élève se sent reconnu dans son identité personnelle et cette reconnaissance contribue également à son développement. Nous avons pu constater les réactions directes de Samira et d'Ania à cet effet.

Tel que le prévoit le programme de formation (MEQ, 2006), dans un contexte d'évaluation du développement des compétences d'ordre personnel et social, l'élève est appelé à « prendre conscience de sa place parmi les autres, reconnaître ses valeurs et ses buts, se faire confiance élaborer ses opinions et ses choix, reconnaître son

appartenance à une collectivité, manifester une ouverture à la diversité (...) » (MEQ, 2006). C'est ainsi que la reconnaissance de l'identité de chacun peut favoriser le développement des compétences d'ordre personnel et social des élèves.

Également, les stratégies de prévention et de protection (Marc et Picard, 2008) peuvent jouer un rôle dans le développement des compétences d'ordre personnel et social. Puisqu'en utilisant ces stratégies, tel que démontré plus tôt, l'intervenante a permis à Randy de se protéger à l'intérieur de leurs échanges. Voyant que ce dernier avait un grand besoin de protection lorsqu'il a refusé son autocollant suite à une période difficile, l'intervenante lui a permis de garder son espace et de ne pas intégrer la relation au-delà de son degré de confort.

Nous croyons en outre que les pratiques mises de l'avant par la ressource d'aide aux devoirs et à la famille Je passe partout constituent un apport important dans le développement de la relation entre l'élève et son intervenante.

Il pourrait être intéressant de se questionner sur l'apport des pratiques de l'enseignante des élèves qui ont participé à cette recherche sur le développement de leurs compétences d'ordre personnel et social. Tel que mentionné plus tôt, l'évaluation du développement de ces compétences, si elle commence aussitôt qu'au premier cycle du primaire, n'est pas statique dans le temps et dans l'environnement de l'élève ; plusieurs facteurs, personnes et pratiques peuvent l'influencer (MEQ, 2006). La présente recherche nous amène également à nous questionner sur la manière dont ces élèves pourraient être encore davantage stimulés par des ateliers scolaires ou parascolaires ou encore, des moments privilégiés réservés aux apprentissages communicationnels et relationnels.

Également, puisque leurs communications ne sont pas uniquement opératoires et qu'une dimension symbolique est également présente (Marc et Picard, 2008) cela favorise le développement des compétences d'ordre personnel et social des élèves en situation d'aide aux devoirs. Ceci étant, nous pourrions pousser la présente recherche aux familles ; est-ce que la présence des intervenantes dans la maison favorise encore davantage le développement personnel et social des élèves qui en bénéficient ? Est-ce que les parents utilisent des stratégies relationnelles et communicationnelles (Marc et Picard, 2008) en parallèle avec les pratiques de l'intervenante ? Enfin, nous avons pu constater tout au long de cette recherche, que les relations et les communications en contexte scolaire et parascolaire méritent toute notre attention et que les pratiques qui y sont rattachées ont une importance grandissante sur le développement personnel et social de l'élève du 1er cycle du primaire. De nombreux aspects restent à explorer pour en découvrir toute la portée. En effet, nous pourrions également nous intéresser à la rétention des apprentissages par l'élève dont l'intervenant ou l'enseignant utilise des stratégies communicationnelles (Marc et Picard, 2010) :

La finalité de l'apprentissage est différente de la finalité des « stratégies de communication » qui visent à assurer l'intercompréhension. L'apprentissage constitue en quelque sorte un but annexe qui doit avoir pour effet l'acquisition de moyens de communication (...). Il y a donc congruence entre communication et apprentissage, mais l'apprentissage présuppose sans doute que les « stratégies de communication » qui lui servent de véhicule acquièrent une certaine autonomie, soient l'objet d'une attention particulière et soient en partie poursuivies pour elles-mêmes (Bange, 1992). C'est cette question qui nous habite le plus dans la poursuite de cette réflexion exploratoire sur la communication dans une situation d'apprentissage ; qu'en est-il de l'apprentissage en tant que tel ? D'autres recherches sauront certainement nous guider vers l'obtention d'une réponse s'inscrivant dans la lignée de ce qui a été entrepris ici,

à savoir l'effet à long terme de l'utilisation de ces stratégies sur le cheminement scolaire, personnel et social des élèves.

ANNEXE A

GUIDE POUR ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

THÈME : EXPÉRIENCE DE LA PRATIQUE

- Sous-thème : L'expérience générale de la pratique est-elle positive ou négative ?
- Sous-thème : L'intervenante réfléchit-elle à ses pratiques et à ses interventions ?
- Sous-thème : L'intervenante vit-elle des périodes de doutes, d'hésitation, de réajustement dans la mise en place de ses pratiques ?

THÈME : RELATIONS ET COMMUNICATIONS AVEC LES ÉLÈVES

- Sous-thème : L'intervenante connaît-elle bien les parcours des élèves ? A-t-elle des informations sur ce qui les a menés à être inscrits à l'aide aux devoirs ?
- Sous-thème : L'intervenante sent-elle une aisance dans ses relations avec les élèves du groupe ? Sent-elle que leurs échanges font état d'une certaine proximité ?
- Sous-thème : L'intervenante peut-elle retracer l'évolution de ses relations et de la nature de ses communications avec les élèves depuis le début des ateliers d'aide aux devoirs ?

THÈME : DÉVELOPPEMENT DE LA PRATIQUE

- Sous-thème : L'intervenante a-t-elle apporté des changements à ses pratiques au fil du temps ?
- Sous-thème : L'intervenante a-t-elle l'impression que ses interventions, ses relations et ses communications ont subi des changements pour le mieux depuis le début des périodes d'aide aux devoirs
- Sous-thèmes : L'intervenante sent-elle du support de la part de l'équipe-école, l'équipe Je passe partout ?

ANNEXE B



MODÈLE DE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

(Participant majeur)

«Les stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant d'aide aux devoirs pouvant avoir un impact sur le développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève»

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Catherine Beauséjour St-Laurent
Département, centre ou institut : Maîtrise en communication (3479)
Adresse postale : 2076 avenue Valois, Mtl QC, H1W 3M5
Adresse courriel : beausejour-st-laurent.catherine@courrier.uqam.ca
Co-chercheur(s) : n/a

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à un projet visant à comprendre les stratégies de communication utilisées par l'intervenant d'aide aux devoirs pouvant avoir un impact sur le développement des compétences personnelles et sociales de l'élève en situation d'aide aux devoirs. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Michèle-Isis Brouillet, professeure du département de Communication sociale et publique de la Faculté de communication. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 8540 ou par courriel à l'adresse : brouillet.m-isis@uqam.ca. Ce projet de recherche reçoit l'appui de l'organisme qui chapeaute l'activité d'aide aux devoirs que vous dispensez : Je passe partout.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

La chercheuse se rendra sur les lieux de l'activité d'aide aux devoirs à 3 reprises aux fins d'observations uniquement. Ces périodes d'observation seront établies en fonction des plages horaires que vous aurez identifiées. Les données recueillies lors de ces 3 périodes d'observation seront compilées dans le journal de bord du chercheur. Elles serviront uniquement au chercheur, en vue de sa préparation aux entretiens individuels.

Votre participation active à la recherche consistera à 3 entretiens individuels d'une durée de 60 minutes chacun au cours desquels il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, les observations que vous avez pu faire depuis le début de l'année scolaire quant au développement des compétences personnelles et sociales des élèves de votre groupe d'aide aux devoirs. Sous forme de récit de pratique, ces entretiens seront menés par des questions ouvertes vous invitant à décrire votre expérience vécue lors de votre pratique d'intervention en aide aux devoirs. Ces entretiens seront enregistrés numériquement avec votre permission. Le lieu et l'heure des entretiens sont à convenir entre le chercheur et l'intervenant. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra d'identifier ni les élèves du groupe ni l'intervenante de votre enfant.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les stratégies communicationnelles utilisées par les intervenants communautaires. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient vous mettre dans un état inconfortable. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de la chercheuse de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des 3 entretiens individuels sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrements numériques et journal de bord de chercheur) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Vous ne recevrez pas de compensation directe au terme de votre participation à cette recherche. Un résumé des résultats de recherche peut vous être transmis sur demande, au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Michèle-Isis Brouillet, des conditions dans lesquelles se déroulera votre participation de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous participerez a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE), Emmanuelle Bernheim, au numéro 514-987-3000 poste 2433. Vous pouvez également joindre M. François Laplante-Lévesque, coordonnateur du comité, au numéro 514-987-3000 poste 1484.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet
ou de son, sa délégué(e) :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE C



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet mineur)

«Les stratégies communicationnelles utilisées par l'intervenant d'aide aux devoirs pouvant avoir un impact sur le développement des compétences d'ordre personnel et social de l'élève»

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Catherine Beauséjour St-Laurent
Programme d'enseignement : Maîtrise en communication (3479)
Adresse courriel : beausejour-st-laurent.catherine@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514-303-8923

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à un projet visant à déterminer les stratégies de communication utilisées par son intervenante d'aide aux devoirs pouvant avoir un impact sur le développement de ses compétences personnelles et sociales. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Michèle- Isis Brouillet, professeure du département de Communication sociale et publique de la Faculté de communication. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 8540 ou par courriel à l'adresse : brouillet.m-isis@uqam.ca.

La direction de l'organisme d'aide aux devoirs de votre enfant ainsi que son intervenante, ont également donné leur accord à ce projet. La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire et de l'apport de la communication interpersonnelle sur son développement.

PROCÉDURE(S)

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, la chercheuse se rendra sur les lieux de l'activité d'aide aux devoirs à 3 reprises aux fins d'observations uniquement. Ces périodes d'observation seront établies en fonction des plages horaires identifiées par l'intervenante d'aide aux devoirs de votre enfant. Les données recueillies lors de ces 3 périodes d'observation seront compilées dans le journal de bord de la chercheuse. Elles serviront uniquement à la chercheuse, en vue de sa préparation aux entretiens individuels avec l'intervenante d'aide aux devoirs.

La chercheuse effectuera 3 entretiens individuels enregistrés, d'une durée de 60 minutes chacun, avec l'intervenante de votre enfant. Ces entretiens ont pour but d'exposer les observations qu'elle aura pu faire depuis le début de l'année scolaire quant au développement des compétences personnelles et sociales des élèves du groupe d'aide aux devoirs. Sous forme de récit de pratique, ces entretiens seront menés par des questions ouvertes invitant l'intervenante de votre enfant à décrire son expérience vécue lors de sa pratique d'intervention en aide aux devoirs. Ces entretiens seront enregistrés numériquement avec sa permission. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra d'identifier ni les élèves du groupe, ni l'intervenante de votre enfant.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités habituelles de votre enfant ne seront pas altérées par le projet de recherche. Néanmoins, soyez assurés que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de l'intervenante sont confidentiels et que seules les responsables du projet et sa directrice de recherche auront accès au contenu de l'entretien et à celui du journal de bord d'observation. Le matériel de recherche (enregistrements numériques et journal de bord de chercheur) ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé au

laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant et son intervenante ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Un résumé des résultats de recherche peut vous être transmis sur demande, au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Michèle-Isis Brouillet, des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel votre enfant participera a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE), Emmanuelle Bernheim,

au numéro 514-987-3000 poste 2433. Vous pouvez également joindre M. François Laplante-Lévesque, coordonnateur du comité, au numéro 514-987-3000 poste 1484.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant soit observé à 3 reprises lors de ses activités d'aide aux devoirs : OUI NON

J'accepte que l'intervenante de mon enfant soit questionnée sur son développement scolaire et communicationnel :
 OUI NON

Signature de l'élève :

Date :

Signature du parent :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Baribeau C., (2005). *Le journal de bord du chercheur*, Recherches qualitatives, Hors-Série, n° 2.

Bange P., (1992). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, aile.revues.org.

Bateson G., (1980). *Vers une écologie de l'esprit*, Vol. 2, Paris, Seuil.

Bertaux D., (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, coll. « 128 ».

Bilodeau A. et Bélanger J., (2007). *L'évaluation de l'efficacité des mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire*, Agence de la santé et des services sociaux.

Bilodeau A. et al., (2007). *Description et analyse de la pratique d'accompagnement scolaire dans deux services de soutien à la réussite scolaire du quartier St-Michel*, Agence de la santé et des services sociaux.

Bougnoux D., (1998). *La communication par la bande*, Paris, La Découverte.

Bourque D., (1997). *Trajectoire de l'organisation communautaire professionnelle*, Nouvelles pratiques sociales, Vol. 10, n° 1.

Boutin G., (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*, Presses de l'Université du Québec.

Boutin G., (2012). *La guerre des écoles : entre transmission et construction des connaissances*, Éditions nouvelles.

Brouillet I., (2013). *Atelier d'observation et d'animation de groupes restreints* (notes de cours COM1133), UQÀM.

Carl P., (1998). *Processus non linéaires d'intervention*, Presses de l'Université du Québec.

Claveau C., (2011). *Le travail des parents a une influence sur la réussite scolaire des enfants*, Réseau d'information pour la réussite éducative, publication du 5 octobre.

Comeau M., (1999). *État de situation sur l'implantation du programme Fluppy d'entraînement aux habiletés sociales dans la région de Québec*, Direction de la santé publique de Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation, (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*, Gouvernement du Québec.

Deslauriers J-P., (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Chenelière/McGraw-Hill.

Doucet L. et Favreau L., (1991). *Théorie et pratiques en organisation communautaire*, Presses de l'Université du Québec.

Direction de la Santé Publique, (1995). *À nos devoirs, Guide d'accompagnement aux devoirs et aux leçons*.

Direction de la Santé Publique, (2006). *Regard sur la défavorisation à Montréal, Série 2, CSSS Lucille-Teasdale*.

Duclos G., (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie, édition revue et augmentée*, Édition Hôpital Sainte-Justine.

Erikson E., (1959). *Enfance et société*, Delachaux et Niestlé.

Favreau L. et Lévesque B., (1996). *Développement économique et communautaire : économie sociale et intervention*, Presses de l'Université du Québec.

Gauthier B., (2009). *Recherche sociale, De la problématique à la collecte de données*, Presses de l'université du Québec.

Gingras F-P., Côté C., (2009). *La théorie et le sens de la recherche*, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 109-134). Presses de l'Université du Québec.

Goleman D., (2003). *Surmonter les émotions destructrices*, Robert Lafont.

Guignon S. et Morissette J., (2006). *Quand les acteurs mettent en mot leur expérience*, Recherches qualitatives, Vol. 26, n° 2.

Héroux L. et Farrell M., (1985). *Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. 11, n° 1.

Hong et al., (2004). *Homework Motivation and Preference: A Learner-Centred Homework Approach. Theory into Practice*, Vol. 43, n° 3, p. 197-204.

Jung C. G., (2003). *L'âme et la vie*, Buchet Chastel, Suisse.

Kaufmann, J-C., (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Hachette Pluriel Éditions.

Lalivé D'Épinay C., (1985). *Récits de vie et connaissance scientifique*, Recherches sociologiques, Vol. 16, n° 2, p. 237-249.

L'Écuyer R., (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Méthode GPS et Concept de soi*, Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer R., (1994). *Développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Presses de l'Université de Montréal.

Gervais L-M., (2012, 10 novembre). *Scolarisés et analphabètes*, Le Devoir. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/societe/education/363657/scolarises-et-analphabetes>

Lussier N. et al., (2007). *Description et analyse de la pratique de Je Passe Partout, service de soutien scolaire et d'intervention familiale*, Direction de la santé publique.

Marc E. et Picard D., (2008). *Relations et communications interpersonnelles*, Dunod.

Mead G.H., (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Presses Universitaires de France

Meunier J-P., (2003). *Approches systémiques de la communication*, Éd. De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation du Québec, (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec, (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, Le premier cycle du primaire, Information aux parents*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec, (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Le premier cycle du primaire, Information aux parents*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, (2008). *Évaluation de programme, programme aide aux devoirs*, Gouvernement du Québec.

Mucchielli A., sous la direction de, (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Collin.

Paillé P., (1996). *De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier*, Recherches Qualitatives, 15, 179-194.

Paillé P. et Mucchielli A., (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Collin, Paris.

Pelletier P., (1996). *Les thérapies transpersonnelles*, Fides.

Pourtois J-P. et al sous la direction de, (2006). *Postures et démarches épistémiques en recherche*, A. Colin.

Réseau École Nature, (1996). *La pédagogie de projet : outil d'éducation à l'environnement*, L'Harmattan.

Riopel M-C., (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Les Presses de l'Université Laval.

Rioux G., (2012) *Sommet sur l'éducation publique*, Savoir, Vol. 17, n° 4, p. 14.

Rogers C., (1961). *Le développement de la personne*, Dunod.

Rogiers X., (2001). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université.

Rosenberg M., (1999). *Les mots sont des murs ou bien ce sont des fenêtres, Introduction à la CNV*, La Découverte, Paris.

Salomé J., (1991). *T'es toi quand tu parles*, Albin Michel, p. 95.

Soulé S., (2007). *Observation participante ou participation observante*, Recherches qualitatives, Vol. 27, p. 127-140.

St-Arnaud Y., (2004). *La personne humaine : développement personnel et relations interpersonnelles*, Éd. De L'Homme.

Statistique Canada, (2009) *Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes, cycle 4* (2000-2001).

Tardif J., (2001). *Développer des compétences chez les jeunes : de nouvelles compétences attendues de la part du personnel de l'école*, Document d'accompagnement remis au Colloque l'A.S.C.Q., Québec.

Trottier D., (2006). *Autonomie professionnelle, vraiment ?* Bulletin du CRIFPE, Vol. 12, n° 1.

Varela F. J., (1989). *Autonomie et connaissance*, Seuil.

Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.

Winkin Y., (1996). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Winnicott D., (1975). *Jeu et réalité*, Gallimard.

Zulliger H., (1967). *Le jeu de l'enfant et sa guérison*, Bloud et Guay.

www.jepassepartout.org